

Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung

Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte

Freiheit

Schulgesetz
Humanismus
Orientierung
Gesellschaft
Gleichheit
Wertebasis
Unterricht
Prävention

DEMOKRATIE

Schule

Meinungsfreiheit

Gemeinschaft

Gleichberechtigung

MENSCHENWÜRDE

Weltanschauung

Identität Bildungsauftrag

Erziehungsauftrag

Zusammenleben

GRUNDGESETZ

Grundkonsens Empathie

Lernen

Impressum:

- Herausgeber:** Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
www.kultusministerium.hessen.de
- Verantwortlich:** Jörg Meyer-Scholten
- Autorinnen und Autoren:** Prof. Dr. Tilman Mayer, Irene Horn M.A., Julia Reuschenbach M.A.
- Gestaltung:** Werkstatt für Grafik - Mediengestaltung, Wiesbaden
- Titelgestaltung:** Werkstatt für Grafik - Mediengestaltung, Wiesbaden
- Illustrationen:** Michael Hüther (S. 9 und S. 19), Holger Appenzeller (S. 48)
- Druck:** Strube Druck & Medien GmbH, Felsberg
- Vertrieb:** Sie finden diese Publikation auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums **www.kultusministerium.hessen.de** unter Presse » Publikationen. Unter <https://kultusministerium.hessen.de/publikationen-a-z> finden Sie die Gesamtübersicht aller Publikationen.
- Bestell-Nr.:** 10062
- Stand:** 1. Auflage, Mai 2019

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

Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung

Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte

INHALT

Vorwort	4
Zum Aufbau dieser Handreichung	6
I Grundrechtsorientierte Demokratieerziehung	8
a) Einführung	8
b) Begriffsklärungen	9
Grundrechtsklarheit der Lehrkraft	9
Demokratieerziehung	12
Extremismus	14
Extremismusprävention	15
c) Die Bedeutung der politischen Bildung	15
Wertevermittlung	19
Demokratische politische Kultur	20
Um den Schulfrieden bemühte Operationen extremismuspräventiver Art	22
II Gefährdung der Demokratie durch Extremismus - eine aktuelle Herausforderung für Schulen und die Bildungsverwaltung	24
a) Einführung	24
b) Merkmale und Erscheinungsformen des Extremismus	24
Rechtsextremismus	26
Linksextremismus	27
Islamismus	29
III Demokratie-Lernen: Aufgabe aller Schulformen	32
a) Einführung	32
b) Der Beutelsbacher Konsens vor aktuellen Herausforderungen	32
Überwältigungsverbot - ein Plädoyer für unpolitische Lehrkräfte?	33
Kontroversitätsgebot - alles ist möglich und erlaubt?	35
Politisches Wissen, Analyse- und Handlungsfähigkeit - der subjektorientierte Ausgang aus der Unmündigkeit	36
Hinweise für die Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses	36
c) Vermittlung von Demokratie in der Schule	40
Von der politischen Bildung zum Demokratie-Lernen	40
Demokratie-Lernen in der Schule nach dem Drei-Ebenen-Modell von Gerhard Himmelmann	42
IV Grundrechtsklarheit im Schulalltag	46
a) Einführung	46
b) Grundrechte im Kontext: Das Grundgesetz - alles Interpretationssache?	46
c) Die Grundrechte im Schulalltag, Artikel 1-7 des Grundgesetzes	49
Schutz der Menschenwürde - Artikel 1	49
Recht auf Freiheit der Person - Artikel 2	50
Gleichheit vor dem Gesetz - Artikel 3	51

Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit – Artikel 4	52
Freiheit von Meinung, Kunst und Wissenschaft – Artikel 5	53
Schutz von Ehe, Familie und Kindern – Artikel 6	53
Schulwesen – Artikel 7	54

V Ausgewählte Prüfsteine für angewandte Grundrechtsklarheit	56
a) Einführung	56
b) Rassismus und Antisemitismus in der Schule	56
c) Diskriminierung und Mobbing	58
d) Extremistische Propaganda	59
e) Einflussnahme/auffälliges Verhalten durch (extremistische) Eltern	62
f) Bedrohungen der Lehrkraft	63
g) Tragen von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen	64
h) Missachtung der Gleichberechtigung von Mann und Frau	66
i) Verschleierung	67
j) Politisch und religiös motivierte Leistungsverweigerung	69
k) Verweigerung der Teilnahme am Sexualkundeunterricht	70
l) Verweigerung der Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht	71
m) Verweigerung der Teilnahme an Klassenfahrten oder Klassenfesten	73
n) Forderung nach Gebetsräumen und Gebetszeiten	74

Anhang	78
a) Auszüge aus den rechtlichen Grundlagen zu Kapitel III und V (Stand: 01.01.2019)	78
Strafgesetzbuch	78
Verfassung des Landes Hessen	82
Hessisches Schulgesetz	83
Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	90
Verteilen von Schriften, Aushänge und Sammlungen in den Schulen	90
Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses	91
Verordnung über die Aufsicht über Schülerinnen und Schüler	95
b) Ausgewählte Beratungs- und Hilfsangebote für Lehrkräfte in Hessen	96
Phänomenübergreifend	96
Rechtsextremismus	96
Islamismus/Salafismus	97
Demokratie-Lernen	97
c) Themenanregungen und Zugriffsmöglichkeiten für die Praxis (eine Auswahl)	99
d) Kommentierte Literaturempfehlungen	119
e) Weiterführende Materialien für den Unterricht	122

Vorwort

Die Werte des Grundgesetzes als einigendes Band für unsere Gesellschaft und als Ausgangspunkt des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags



Gesellschaften – und damit ihre Schulen – verändern sich. Eine besondere Art von Veränderung ist die zunehmende Heterogenität in unserer Gesellschaft. Aus unterschiedlichen Wertvorstellungen, kulturellen Identitäten und Lebensstilen ergeben sich manchmal Konflikte, Spannungen und Unsicherheiten, die sich auch in der Schule widerspiegeln.

Konflikte werden in einem demokratischen Rechtsstaat und in einer offenen Gesellschaft durch transparente Regeln gelöst, die letztlich ihren Ursprung in den Grundrechten unseres Grundgesetzes haben. Der Psychologe Ahmad Mansour, ein arabischer Israeli, der in Berlin lebt und für Projekte gegen Extremismus arbeitet, stellt dazu fest: „Kinder brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Wir Erwachsene sind dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den demokratischen Grundrechten entspricht.“

Damit hat Mansour das Problem im Kern getroffen. Das Grundgesetz, insbesondere die Grundrechte, verkörpert die Wertebasis, das einigende Band, für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft.

Die unantastbare Würde des Menschen, wie sie in Artikel 1 des Grundgesetzes beschrieben wird, bildet dafür den Ausgangspunkt. Aus ihr leiten sich im Grunde alle anderen Grundrechte ab. Sie und die mit ihnen bezeichneten Werte halten unsere pluralistische Gesellschaft zusammen. Doch scheinen die Grundrechte des Grundgesetzes nicht mehr allen selbstverständlich zu sein – erst recht nicht, wenn es um ihre konkrete Anwendung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit geht. Es gibt zwar in unserer Gesellschaft ein allgemeines Grundbedürfnis nach Orientierung; aber existiert auch weiterhin ein Grundkonsens über Gemeinsamkeiten für unser Zusammenleben in einer immer mehr ausdifferenzierten Welt? Die auf der Würde des Menschen basierende freiheitlich-demokratische Grundordnung lebt von Voraussetzungen, die sie selbst nicht geschaffen hat und nicht schaffen kann. Das führt uns zu der Frage: Welches Menschenbild haben wir, wenn wir uns auf die Würde des Menschen beziehen, die jedem Menschen kraft seines Menschseins zusteht? Hier hat das christliche und humanistische Menschenbild, das auch dem Hessischen Schulgesetz zugrunde liegt, sicherlich nichts an Aktualität verloren. Zugleich gilt es hinzuzufügen, dass andere Religionen und Weltanschauungen die Würde des einzelnen Menschen ebenfalls herausstellen, sodass sie folgerichtig auch in Artikel 1 der von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 verkündeten „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ verankert ist: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“

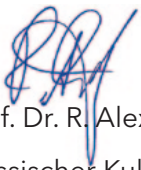
Dafür bedarf es der Fähigkeit zur Empathie, die einen bewussten Perspektivenwechsel voraussetzt: Nur wer mit den Augen des anderen sehen kann, kann das notwendige Fremdverständnis entwickeln. Unterschiedliche Standpunkte, auch zu Grundsatzfragen wie der nach dem „guten Leben“, Aushandlungsprozesse in demokratischen Verfahren und Kompromisse gehören zum Wesen der Demokratie. Doch die Würde des Menschen ist nicht verhandelbar.

Extremistische Einstellungen und Verhaltensweisen, populistische Strömungen und eine Verrohung der Sprache in der Auseinandersetzung mit Andersdenkenden, die insbesondere online teilweise anzutreffen ist, stellen diesen Grundkonsens in unserer Gesellschaft in Frage. Vor diesem Hintergrund

wird deutlich, dass unsere Werteordnung, basierend auf den Grundrechten, immer wieder aufs Neue vermittelt werden muss.

Hier hat Schule einen wesentlichen Auftrag, der – heute unbestritten – auch ein Erziehungsauftrag ist: Grundrechte zu vermitteln, sie in der Schule erfahrbar zu machen und dafür zu sorgen, dass sich unsere Schülerinnen und Schüler als mündige Bürgerinnen und Bürger für eine menschenwürdige, humane Gesellschaft einsetzen. Dazu trägt diese Schrift zur Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung und Demokratieerziehung an unseren hessischen Schulen bei, indem sie gerade im Hinblick auf potenzielle Konfliktfelder klar und unmissverständlich Position bezieht und wichtige Antworten für die Schulpraxis gibt.

Ich danke unseren Lehrerinnen und Lehrern sowie unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an den Schulen sehr herzlich dafür, dass sie äußerst engagiert dazu beigetragen haben und beitragen, dass Schule den Menschen gerecht wird. Und ich bin davon überzeugt: Die vorliegende Broschüre wird eine zusätzliche Hilfe dafür sein, diesen Auftrag weiterhin erfolgreich zu erfüllen.



Prof. Dr. R. Alexander Lorz
Hessischer Kultusminister

Zum Aufbau dieser Handreichung

Was erwartet die Leserin und den Leser in dieser Handreichung? Im Vordergrund steht zunächst die These, dass wir in der Demokratie unser Handeln stets an den Grundrechten unserer Verfassung orientieren. Demokratieerziehung an Schulen befördert unsere demokratische politische Kultur. Die Werte der Grundrechte zu vermitteln und sich an ihnen zu orientieren schafft Klarheit, die wir im schulischen Alltag benötigen. Demokratie ist dabei viel mehr als eine Herrschaftsform. Als eingeübte demokratische Lebens- und Gesellschaftsform schützt sie insbesondere vor Extremismen. Schule kann damit präventiv und früh allen Arten von Extremismus entgegenreten.

Diese Handreichung will ebenso zum Schulfrieden beitragen wie eine wissenschaftlich gestützte Urteilsbildung ermöglichen. Sie ist ein Beitrag zur politischen Bildung im besten Sinne und bietet eine facettenreiche Einführung in die Themenfelder Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung und Demokratieerziehung in der Schule. Es werden grundlegende Informationen dargestellt und erläutert, unterrichtsnahe Szenarien skizziert, Unterrichtsbeispiele formuliert und Konfliktsituationen analysiert sowie ein möglicher rechtlicher und pädagogischer Umgang mit ihnen aufgezeigt. Ziel der Handreichung ist es, Lehrkräften in Hessen eine Art Kompass an die Hand zu geben, der in Planung, Durchführung und Reflexion unmittelbar unterrichtsbezogen verwendet und angewendet werden kann. Von zentraler Bedeutung für die gesamte Handreichung ist, dass sie dezidiert fächerübergreifend und fächerverbindend ausgelegt ist und sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und -stufen richtet. Mit ihrem umfangreichen Anhang enthält sie eine Vielzahl von Hinweisen auf Unterrichtsthemen und -materialien, anhand derer das breite Themenspektrum im Schulunterricht aufgearbeitet werden kann. Jede Lehrkraft findet hier Anregungen für die eigene schulpraktische Arbeit.

Kapitel I widmet sich dem weiten Feld der grundrechtsorientierten Demokratieerziehung. Welche Rolle kommt den Bereichen „Werte“ und „Wertevermittlung“ in diesem Kontext zu? Wie können das Grundgesetz sowie die Rechte und Pflichten, die ihm innewohnen, als gesellschaftliches Fundament im Schulunterricht aufgegriffen werden? Welche Reflexionsebenen bieten sich Lehrkräften, die sich mit diesen Themen auseinandersetzen? Wie lassen sich Extremismus und Extremismusprävention in diesem Feld verorten?

Dass Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung und Demokratieerziehung heute von großer Bedeutung sind, verdeutlicht Kapitel II. Es gibt einen Überblick über unterschiedliche Erscheinungsformen von Extremismus als einer aktuellen Herausforderung für Lehrkräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Bildungsverwaltung. Im Fokus stehen hier sowohl Links- und Rechtsextremismus als auch die Bereiche Islamismus/Salafismus. Ziel dieser Ausführungen ist es, eine verstärkte Sensibilität für die Vorgehensweisen von Extremismen (allgemein und in den Schulen) zu entwickeln, auf deren Basis auch im Unterricht sinnvoll (re-)agiert und kommuniziert werden kann. Ein verantwortlicher und nachhaltiger Umgang mit solchen Phänomenen im Schulalltag kann nur gelingen, wenn man mit den Phänomenen inhaltlich vertraut ist.

In Kapitel III steht das Demokratie-Lernen in der Schule als Aufgabe aller Schulformen im Mittelpunkt. Dazu wird zunächst der Beutelsbacher Konsens, der seit über 40 Jahren als Referenzpunkt der schulischen und außerschulischen politischen Bildung gilt, aus aktueller Perspektive auf seine Gültigkeit hin untersucht: Wie politisch sollen und dürfen Lehrkräfte sein? Wie können die Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses im Unterricht erlebbar gemacht werden? Welche weiteren Methoden und Möglichkeiten gibt es, um Demokratie und Grundrechte im Unterricht zu lehren und zu lernen? Im Anschluss werden das fächerübergreifende und fächerverbindende Konzept des Demokratie-Lernens nach

Gerhard Himmelmann und seine schulspezifische Relevanz vorgestellt: Was ist überhaupt mit Demokratie gemeint? Wo fängt sie an, wo hört sie auf? Wie kann das Konzept die Demokratie-Vermittlung in der Schule unterstützen? Eine umfangreiche Themensammlung mit Materialhinweisen bietet abschließend vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten – für alle Fächer, Klassen und Schulformen sowie für die Formulierung von Schulprogrammen.

In Kapitel IV wird die Bedeutung der Grundrechte für den Schulalltag erläutert. Aufgezeigt wird, welche Rechte und Pflichten sich aus den einzelnen Grundrechten speziell für den Schulbetrieb ergeben, aber auch, welche Wertvorstellungen den Grundrechten überhaupt zugrunde liegen und wie diese den Schulalltag prägen. Betrachtet werden dabei die ersten sieben Artikel des Grundgesetzes. Hinzu kommt eine kurze allgemeine Einführung zum Rechtssystem des Grundgesetzes.

Ausgewählte Prüfsteine für angewandte Grundrechtsklarheit beinhaltet Kapitel V. Hier werden ausgewählte mögliche Konfliktfelder benannt. Der rechtliche und pädagogische Umgang mit ihnen wird beschrieben, nutzbare Unterrichtsmaterialien zum jeweiligen Thema werden aufgelistet.

Die Kapitel III und V werden durch einen umfangreichen Anhang ergänzt. Neben konkreten Themenanregungen und Zugriffsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis sind hier die gängigen und einschlägigen Rechtsvorschriften sowohl aus dem Grundgesetz als auch auf Landesebene zu finden. Direktes Nachlesen und Nachschlagen ist möglich!

Des Weiteren beinhaltet der Anhang Hinweise auf Beratungs- und Hilfsangebote für Lehrkräfte in Hessen.

Diese Handreichung kann und soll keine wissenschaftliche Monografie zu den jeweils aufgeführten Themen ersetzen. Sie bietet vielmehr einen schul- und unterrichtsnahen Einstieg in die Arbeit mit konkreten Situationen und Hinweise für den Unterricht. Alle Kapitel werden mit begleitenden Literaturhinweisen ergänzt. Eine umfangreiche kommentierte Literaturliste rundet dieses Angebot ab. Zahlreiche Linksammlungen zu kostenfreien Unterrichtsmaterialien, meist im PDF-Format zum Download, stehen ebenso zur Verfügung wie vielfältige Hinweise auf weiteres Material und zusätzlich verwendbare Methoden.

I Grundrechtsorientierte Demokratieerziehung

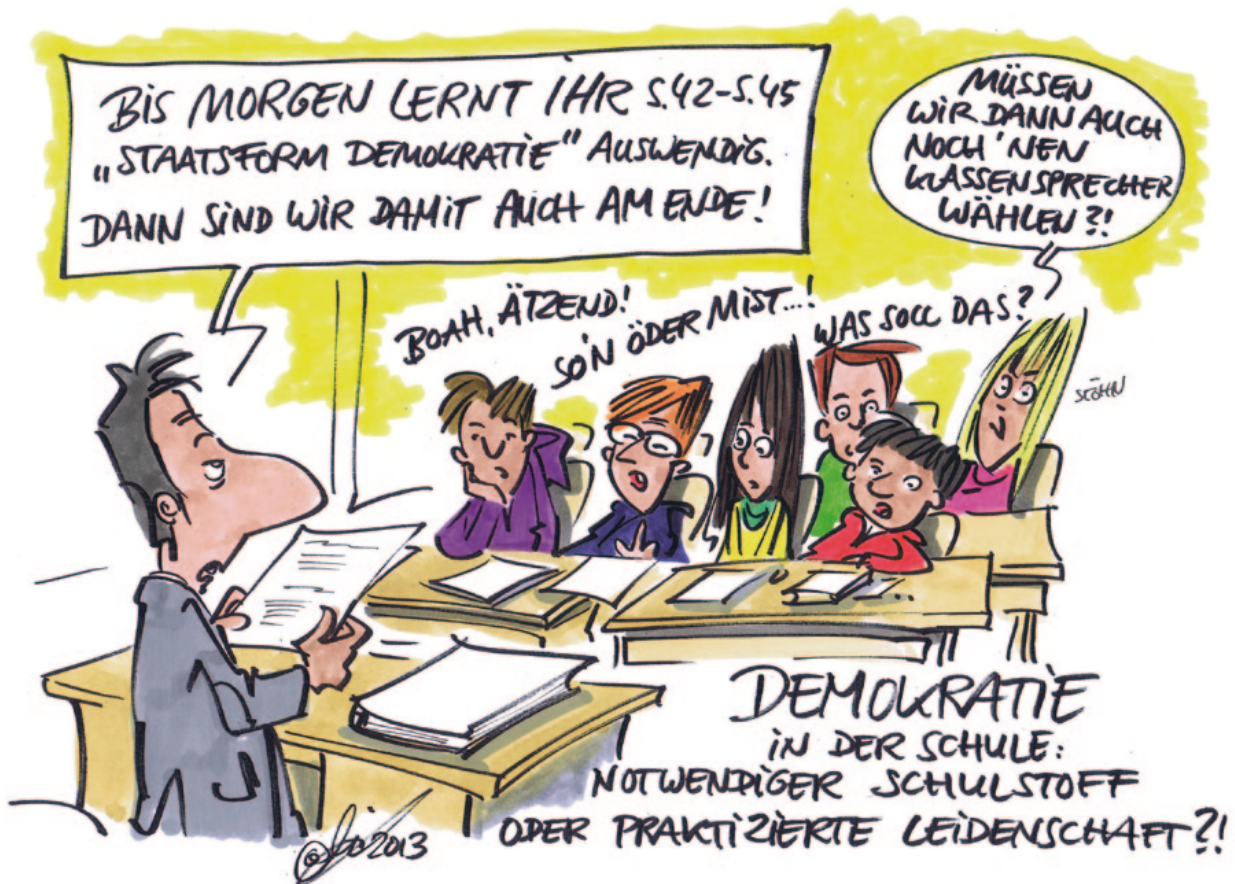
a) Einführung

Wertevermittlung ist nach Artikel 6 Abs. 2 GG in erster Linie Angelegenheit des Elternhauses. Sie ist aber sicherlich nicht eine Aufgabe des Elternhauses allein, sondern ebenso eine Angelegenheit der Schulen. Denn Werte des Zusammenlebens betreffen nicht nur das Zusammenleben in Familien, sondern die gesamte Gesellschaft. Dies wird auch am Begriff des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags deutlich. Gerade in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft kommt es darauf an, Werte des Zusammenlebens zu kennen, gemeinsam zu verinnerlichen und einzuüben.

Demokratieerziehung ist natürlich nicht nur Aufgabe der Schule. Weiterhin bleibt es hilfreich und notwendig, dass auch im Elternhaus und in der ganzen Gesellschaft demokratische Werte vorgelebt und geachtet werden.

Die erzieherische Aufgabe der Schule leitet sich aus den Regeln des demokratischen Rechtsstaates in Deutschland ab, die im Grundgesetz formuliert sind. Der Rechtsstaat baut dabei auf den Grundrechten, den ersten Artikeln im Grundgesetz, auf. An diesen Artikeln können sich Lehrkräfte im pädagogischen Prozess gut orientieren. Denn die Grundrechte verschaffen Klarheit im Unterricht und sind zugleich eine Hilfestellung. Grundrechte als Maßstab zu nehmen, heißt zunächst einmal, dass sie nicht im subjektiven Befinden von irgendwem liegen. Für die Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Lehrperson kommt es daher darauf an, dass sie über diese Grundrechtsklarheit verfügt, ihr Handeln daran orientiert und sie auch vermitteln kann. Es sind vor allem die Werte des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, die die entscheidende Grundlage für die Demokratieerziehung aller Altersklassen liefern. Dies ist in den einzelnen Klassenstufen natürlich entwicklungspsychologisch differenziert umzusetzen. Lehrkräfte können damit einen maßgeblichen Beitrag zum demokratischen Zusammenleben in der Gesellschaft leisten.

**Grundrechte
schaffen
Klarheit**



©Michael Hüter, Bochum. www.lehrer-online.de

b) Begriffsklärungen

Die Begriffe Grundrechtsklarheit, Demokratieerziehung sowie daneben Extremismus und Prävention bedürfen einer eingehenden Reflexion, um den Zusammenhang mit Demokratie und die Rolle der Grundrechte zu verstehen und zu verdeutlichen. Der Erfahrungsraum der Demokratie wird deshalb begrifflich aufgeschlüsselt, die Sinngehalte der erwähnten Begriffe entfaltet.

Grundrechtsklarheit der Lehrkraft

Mit Grundrechtsklarheit ist in erster Linie gemeint, dass die Grundrechte als Werte und damit als normative handlungsbestimmende Orientierungspunkte gelten und über die Aussagekraft dieser Werte Klarheit besteht oder herbeigeführt werden muss. Mit Klarheit ist gemeint, dass keine andere Erklärung der Grundrechte gelten darf als die im Verfassungstext niedergeschriebenen Aussagen. Keine Tradition kultureller, religiöser, familiärer oder sonstiger Art darf den Verfassungstext relativieren. Die Grundrechte der Verfassung haben Vorrang vor der Geltung aller anderen Werte.

Die Grundrechte zu kennen und zu verstehen, ist die Grundlage für alle weiteren Fragen der Wertevermittlung in der Schule. Mit den Grundrechten und ihrer Geltung wird ein transkultureller Maßstab der Orientierung für Lehrkräfte aller Klassenstufen geliefert, der im Kontext der Demokratieerziehung essenziell ist. Die Grundrechtsgeltung ist allgemeinverbindlich, sie verpflichtet alle Lehrenden glei-

Das Grundgesetz als Unterrichtspraxis

chermaßen. Das bedingt auch, Rechtstreue vorzuleben, sich an Regeln zu halten. Schule ist eine staatliche Angelegenheit. Wie dort gehandelt wird, beeinflusst das Ansehen der Demokratie. Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, was Grundrechte aus- sagen, ist dann allerdings eine pädagogische Aufgabe.

Die Formulierung der Grundrechte in der Verfassung ist eindrucksvoll gelungen. Die Autorität des Verfassungstextes wirkt unmittelbar, Verständlichkeit ist vollkommen gegeben. Jede und jeder versteht, was gemeint ist. Dennoch können Grundrechte nicht einfach als kognitives Wissenspensum erlernt werden. Ihre Aneignung sollte über Einsicht erfolgen. Einsicht gewinnt man, wenn man die Aussagen diskutieren kann, wenn der Aussagegehalt des Verfassungstextes von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden kann, wenn argumentativ unterstützt werden kann, was mit den Grundrechten erreicht werden soll.

Wenn in Artikel 1 des Grundgesetzes die Würde des Menschen als unantastbar bezeichnet wird, wird mit dem Begriff der Würde ein Ausdruck verwendet, der im Schulalltag in der Regel wenig gebräuchlich ist und deshalb erläutert werden muss. Die weiteren Grundrechte tragen ihrerseits dazu bei, den Anspruch des Artikels 1 besser zu erfassen.

**Die Würde des
Menschen ist
unantastbar**

Wenn im Artikel 2 des Grundgesetzes zum Beispiel in Abs. 2 die Freiheit der Person als unverletzlich angesehen wird, wird die Unantastbarkeit der Würde des Menschen weiter verständlich. Im Abs. 1 wird die freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert. Auch hier wird der Würde des Menschen entsprochen, aber zugleich die Freiheit des anderen abwägend ins Spiel gebracht, weil die Rechte anderer nicht verletzt werden dürfen. Weiter heißt es, dass dabei die „verfassungsmäßige Ordnung“ zu berücksichtigen ist. Nicht nur für den Politikunterricht ist das ein besonders wichtiger Zusatz.

Der hohe Ton der Grundrechte, der mit der Würde des Menschen einleitend angeklungen ist, wird durch einen klassischen Satz der Menschenrechte im Artikel 3 erneut angeschlagen, wenn es heißt: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“ Das bedeutet, dass nicht nur Mann und Frau gleichberechtigt sind, sondern auch eine Diskriminierung nach Geschlecht, Abstammung, Sprache, Herkunft, Glauben, religiöser und politischer Anschauung nicht erfolgen darf.

Damit wird der Artikel 4 vorbereitet, in dem die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses als unverletzlich gelten und der entsprechend Abs. 2 die ungestörte Religionsausübung garantiert.

Dieses weite Feld der Freiheitsgewährung wird in Artikel 5 nochmals dahingehend erweitert, dass jedem das Recht zugesprochen wird, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten, dass also die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung bestehen und eine Zensur nicht stattfindet. Zugleich wird in Abs. 2 angesichts der Freiheitsgewährung klargestellt, dass ihr die Vorschriften der allgemeinen Gesetze, der gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und das Recht der persönlichen Ehre Grenzen ziehen.

Artikel 7 ist wiederum von unmittelbarer Bedeutung, weil das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gestellt und das Recht der Erziehungsberechtigten, über die Teilnahme der Kinder am Religionsunterricht zu bestimmen, eigens erklärt wird. Wenn den Religionsgemeinschaften zugebilligt wird, dass sie den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen abgehalten sehen können, kommt diesen Gemeinschaften eine hohe integrative Aufgabe zu, um den Zusammenhalt in der Schule zu gewährleisten.

Natürlich wird auch erfasst, dass es die Möglichkeit gibt, die Freiheit der Meinungsäußerung – insbesondere die Pressefreiheit –, die Lehrfreiheit, die Versammlungsfreiheit, die Vereinigungsfreiheit, das Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnis, das Eigentums- oder das Asylrecht zum Kampfe gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu missbrauchen, mit der Folge, dass die Verwirkung dieser Grundrechte durch das Bundesverfassungsgericht ausgesprochen werden kann. Ein Missbrauch der Freiheit wird als Verstoß gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung, die Grundfesten der Verfassung, geahndet, das heißt, die wertvollen Grundrechte müssen von einem Geist getragen werden, der dem Anspruch der Freiheitsgewährung gewachsen ist. Extremisten wird also keine Freiheit zur Durchsetzung ihrer von der freiheitlich-demokratischen Grundordnung abweichenden Positionen gewährt. Deshalb sind die Verfassung schützende, gefahrenabwehrende, präventive Maßnahmen bereits in der Schule angezeigt und ihre Verortung in der Schulpraxis wichtig. Vor diesem Hintergrund ist die Extremismusprävention im Laufe ihrer langjährigen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland zu einer wichtigen, verantwortungsvollen Aufgabe aller Schulen geworden.

Hat man sich auf diese Weise Klarheit darüber verschafft, welche Bedeutung den Grundrechten in einem Rechts- und Verfassungsstaat zukommt, kann aus dieser Grundrechtsklarheit heraus in demokratieerzieherischer Weise die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie der gesamten Schule betrachtet werden. Das Grundgesetz ist ein Anhaltspunkt für die unmittelbare Unterrichtspraxis. Die Autorität der Grundrechte hat insbesondere Wirkung bei der Lösung strittiger Fragen, die diskutabel bleiben, aber grundrechtsanalog gelöst werden müssen.

Klar ist, dass ein besonders eklatanter Missbrauch des Schulfriedens nur über die Schulleitung oder die Schulaufsicht geahndet werden kann und sollte. Die Schulen müssen zugleich insgesamt das Präventionsthema besonders ernst nehmen, um eine solche Eskalation erst gar nicht entstehen zu lassen. Rechts- oder linksextremistische Bestrebungen, islamistische Äußerungen oder konfrontative Religionsbekundungen sollen dank demokratieerzieherischer Erfolge im Alltag der Schule erst gar nicht entstehen können. Deshalb kommt es auf die Effektivität grundrechtsorientierter Demokratieerziehung besonders an.

Denken und Handeln der Lehrkräfte vor dem Hintergrund des Stichworts Grundrechtsklarheit heißt, dass die in Deutschland errungene Rechtsstaatlichkeit von tragender Bedeutung auch im Alltag des Unterrichtens sein muss. Die Menschenwürde und die Vielfalt der Freiheits- und Gleichheitsrechte, die aufgrund der Artikel 1 bis 19 des Grundgesetzes in Deutschland gelten, skizzieren Handlungsspielräume, die gepflegt werden müssen. Schulen und Gesellschaft können auf diesem Grund aufbauen. Die Glaubensfreiheit gilt uneingeschränkt für alle Bewohnerinnen und Bewohner in Deutschland, auch für Atheisten. Die Verfassung garantiert die Freiheit, nicht die Glaubensgemeinschaften. Die freiheitlich-demokratische Grundordnung garantiert die Gewaltenteilung, also etwa die Unabhängigkeit der Justiz. Auch das Gewaltmonopol des Staates gehört zur Rechtskultur Deutschlands.

Wer aber den großen Freiheitsspielraum missversteht, die Freiheit zur Entfaltung extremistischer Einstellungen missbraucht, hat die von der Verfassung verbürgte Toleranz als Schwäche missverstanden. Sie oder er verdient es dann, dass der Staat die Autorität der Gesetze gegen sie oder ihn richtet. Schule jedoch muss der Erwartung gerecht werden, dass sie präventiv erfolgreich ist, dass ihre Schülerinnen und Schüler einen demokratischen Habitus entwickeln, der sie gegenüber Radikalisierungen schützt. Demokratieerziehung erlangt spätestens in Konfliktfällen eine hohe Aufmerksamkeit.

**Ein demokratischer Habitus
schützt vor Radikalisierung**

Demokratieerziehung

Wertevermittlung in Demokratien kann nicht einfach durch staatliche Vorschriften erreicht werden. Demokratische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, die in den Schulen heranreifen sollen, entstehen nicht dadurch, dass Grundrechte gelernt, gekannt oder gewusst werden. Überhaupt kann man Werte, die gelebt werden sollen, nicht einfach als kognitiven Wissensstoff einfordern. Angelerntes Wissen mag es geben. Werte aber schlicht zu verstehen, wird ihnen nicht gerecht. Ihre Akzeptanz setzt voraus, dass sie gelebt werden, dass sie innerlich in den eigenen Lebenseinstellungen und Lebensvorstellungen übernommen werden. Der mündige Bürger als Ziel von Demokratieerziehung verkörpert die Werte der Demokratie, wie sie in den Grundrechten zum Ausdruck kommen.

Als Schülerin und Schüler lernt man, sie im Laufe der Zeit zu verstehen. Im günstigsten Fall können Schülerinnen und Schüler schulalltagspraktisch erfahren, sehen, miterleben und zuletzt mitgestalten, was demokratische Werte in der Schule, in der Gesellschaft und in der persönlichen Lebenswelt ausmachen können.

Die Wertvorstellungen von Eltern stimmen nicht immer mit den Wertvorstellungen des Grundgesetzes überein. Dies tritt oft dann zutage, wenn es um schulische Vorhaben geht, die über den Unterricht hinausgehen. So kann die Teilnahme einer Tochter an einer Klassenfahrt oder Lesenacht für manche Familien zu einem wirklichen Problem geraten, wenn deren Werte- und Moralvorstellungen solche Aktivitäten für Mädchen bedenklich erscheinen lassen – etwa durch die Anwesenheit männlicher Klassenkameraden oder Begleiter.

Die Schule ist nach dem Elternhaus der Ort der Ausprägung verhaltens- und handlungsbestimmender Einstellungen sowie grundlegender Werte. Die plurale Gesellschaft lebt davon, dass bereits in der Schule ihr Zusammenhalt auf eine demokratische Art und Weise eingeübt wird. Übung bedeutet, einen schulischen Lernprozess anzulegen, der die Wertevermittlung auf vielfältige Weise betreibt. Möglichkeiten beispielhafter Übung demokratischer Werte sind die folgenden:

Effiziente Demokratieerziehung setzt voraus, dass Schülerinnen und Schülern eine Rolle zugetraut wird, die sie selbstbewusst ausfüllen können. Sie sollen befähigt und ermutigt werden, selbstverantwortlich demokratiepraktische Handlungspositionen einzunehmen, also diskussionsfähig zu sein und damit Verantwortung zu übernehmen. Die Befähigung zu diesen Handlungsweisen muss eingeübt werden. Die Alternative zu diesem Handlungstyp wäre eine ausschließlich autoritative Vermittlung demokratischer Prinzipien. Den Lernenden Gelegenheitsstrukturen und erfahrungsorientierte Situationen zu verschaffen, sich ihrerseits aktiv einzubringen und für ihre Aussagen auch im Klassenraum Verantwortung zu übernehmen, ist das Ziel, wenn demokratische Gesprächskulturen eingeübt und gefestigt werden. Diese Gesprächs- oder Diskussionskulturen setzen voraus, dass man sich an gewisse Regeln und Erwartungen hält. Denn sonst ist man kaum fähig, Plan- und Rollenspiele verantwortlich durchzuführen sowie faire und ernsthafte Diskussionen zu bestreiten. Diese Rolle einzuüben, bedeutet für die Lehrenden zugleich, auch strittige und schwierige Themen im Unterricht aufzugreifen und damit demokratische Diskurse einzuüben.

Folgende Leitlinien einer demokratischen Auseinandersetzung werden empfohlen:

- Zur sachlichen und rationalen Debatte gehört es, dass man nicht nur das als Tatsache akzeptiert, an was man ohnehin glaubt. Halbwahrheiten, Verschwörungstheorien und Gerüchten muss entgegengetreten werden.

- Die Bereitschaft, neue Informationen aufzunehmen und zuzulassen sowie einräumen zu können, dass der Diskussionsgegner vielleicht ein gutes Argument vorgetragen hat, hebt das Niveau jeder Auseinandersetzung.
- Unterschiedliche Perspektiven und Alternativen aufzuzeigen, bereichert jede Diskussion und zeugt von Kenntnis der Materie. Eine Diskussion vorzubereiten, setzt voraus, sich vertieft mit der Materie zu beschäftigen. Oberflächlichen Betrachtungen wird auf diese Weise vorgebeugt.
- Allgemeines Misstrauen gegenüber der bundesdeutschen Qualitätspresse und gegenüber den Medien zu kultivieren, kann nicht Bestandteil einer seriösen Diskussion sein. Kritik muss begründet vorgetragen werden können. Einseitige Berichterstattung soll als solche erkannt werden und kann nicht Quelle einer soliden Urteilsbildung sein. Das Kriterium der Einseitigkeit sollte im Klassenverband Gegenstand von Kritik sein.
- Für die Entwicklung von Argumenten ist es sinnvoll, sich zumindest zunächst an anerkannten Größen und Kapazitäten einer Sache zu orientieren. Es trägt zur Fairness bei, wenn man nicht nur Fachleute akzeptiert, welche die eigene Meinung bestätigen, sondern sich vielmehr darauf versteht, entgegenstehende Standpunkte und Sachargumente ebenfalls aufzugreifen, auch wenn sie von der „falschen“ Seite kommen. Das zeigt Format.
- Andersdenkende anzuhören und deren Standpunkte wiederzugeben, dokumentiert eine gehobene Diskussionskultur.
- Eine gewisse Demut an den Tag zu legen, wenn man entgegenstehende Auffassungen wahrnehmen muss, drückt einen Respekt aus, der eingeübt werden muss.
- Argumente für oder gegen eine Meinung zu sammeln, die nicht nur in einem sogenannten Echo-raum verwendet werden, ist unerlässliche Basis einer Erörterung. Die Quelle für gravierend ausfallende Argumente muss allgemein nachprüfbar und umstandslos belegbar sein. Die Quelle muss zudem Mindestanforderungen von Seriosität genügen.
- Der Umgang mit Heiligen Schriften hat respektvoll zu erfolgen. Niemand darf wegen seiner Glaubensüberzeugung diskreditiert werden. Für die Demokratieerziehung gilt selbstverständlich der Vorrang der demokratischen Verfassungswerte vor allen anderen Einstellungen, auch vor Glaubenseinstellungen. Insofern ist zu empfehlen, Glaubensfragen, wenn sie eine Rolle spielen sollen, nur auf für alle Diskussionsbeteiligte akzeptable, allgemeine Weise anzuführen. Jeglicher Dogmatismus würde eine faire Diskussion strapazieren und widerspräche dem in der politischen Bildung verabredeten Konsens, eine Überwältigung zu vermeiden.
- Andersmeinende sogar aufzufordern, ihre Argumente vorzutragen, zeugt von einem guten Stil in einer Auseinandersetzung. Dadurch wird auch die Anerkennung der Diskussionspartner gewährleistet – sofern diese sich ihrerseits auf diese Fairness im Umgang verstehen.
- Demokratie bedeutet nicht, dass prinzipiell Kritik an bestehenden Verhältnissen gut ist. Eine Überprüfung der Stichhaltigkeit von Kritik ist zu erwarten. Nicht jede wahrgenommene Äußerung in den Medien und in der Öffentlichkeit sollte unkritisch akzeptiert werden.
- Das A und O der politischen Auseinandersetzung in Demokratien ist es, Argumente zu begründen. Schlecht dagegen ist es, wenn einfach nur Behauptungen aufgestellt werden – noch dazu, wenn diese gar nicht überprüft werden können.
- Seine Meinung widerlegt zu bekommen, ist keine Majestätsbeleidigung, sondern die Voraussetzung einer fairen Diskussion. Selbstkritisch seine Meinung zu überprüfen, sogar öffentlich in der Diskussion, setzt Selbstbewusstsein voraus und die Erwartung, dass jeder Anwesende ebenfalls diese Leistung erbringen könnte. Nur diese Art, sich zu verständigen, erlaubt Fortschritt in einer Debatte.

- Eindrucksvoll sind Äußerungen, mit denen versucht wird, Antworten auf objektive Herausforderungen zu liefern, gar gut begründete Ideen für Lösungen von Problemen zu entwickeln.
- Dass die Sonne sich um die Erde dreht, meint man tatsächlich zu sehen. Doch dem Augenschein zu trauen, ist eben nicht in jedem Fall richtig. Etwas im Fernsehen „gesehen“ zu haben, muss nicht zwingend bedeuten, dass die Wirklichkeit dem Gesehenen tatsächlich eins zu eins entspricht. Wissen, das man gewonnen oder erarbeitet hat, muss immer nachprüfbar sein. Demagogie widerstehen zu können, setzt voraus, dass nicht alles geglaubt wird, was vermittelt wird. Deshalb alles zu bezweifeln, würde aber ebenfalls eine unreife Einstellung belegen.
- Es wird empfohlen, diverse Aufgaben im Schulalltag einzuüben, durch die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen können, um sie strukturell einzubinden. Auf diese Weise können Anerkennung und Selbstwertgefühl erwachsen.

(vgl. für die gesamte Auflistung Wolf 2017, S. 4ff.)

Extremismus

Der Normalität der Demokratieerziehung und der gelingenden Wertevermittlung kann in Einzelfällen des schulischen Alltags praktizierte Intoleranz gegenüberstehen: demokratiefeerne Verhaltensweisen, die die pädagogische Aufgabe erschweren.

Demokratie hat

a) als politisches Herrschaftssystem verfassungsrechtliche Regeln.

Demokratie wird aber

b) auch als Gesellschaftsform des geregelten Miteinanders – auch des legitimen Gegeneinanders (auf Parteebene etwa) – praktiziert.

Demokratie wird auch

c) von persönlich gelebten Werten des Miteinanders auskommens sowie des gegenseitigen Akzeptierens und Anerkennens, also als Lebensform, bestimmt.

(vgl. Himmelmann 2017, S. 19 ff.)

Diesem Ansatz stehen Anmaßungen entgegen, die den Grundkonsens der demokratischen Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform missachten. Die Geltung der Grundrechte des Zusammenlebens wird durch ein erkennbar extremes Verhalten und Handeln verweigert, wodurch das Zusammenleben generell in der Gesellschaft, aber auch schon im Schulalltag, stark belastet, gestört und zu stören gesucht wird.

Extremismus lautet das Stich- und Kennwort, das die massiven Einschränkungen und Belastungen einer gedeihlichen Entwicklung zum Ausdruck bringt. Extremismus bedeutet in der politischen Praxis, sich außerhalb der geltenden Verfassung zu stellen, vor allem aber der Verfassungsordnung direkt und absichtlich oder aufgrund kultureller Prägungen (noch) nicht gewachsen zu sein.

Es geht dabei nicht nur um radikalisierte Einstellungen oder um bewusst gewählte Formen eines jugendlichen Geltungsbedürfnisses oder gesuchter, an sich disziplinierbarer jugendspezifischer Regelverletzungen, sondern um die grundlegende Unvereinbarkeit des Verhaltens mit anspruchsvollen demokratischen Werten der Gesellschaftsordnung, auf die sich die übergroße Mehrheit der Gesellschaft verständigt hat und die sie lebt.

Extremismus bedeutet also die Nichtanerkennung oder bewusste Verletzung der von einer ganzen – in sich pluralen, vielfältigen – Gesellschaft praktizierten Auffassungen des gelingenden, friedfertigen Zusammenlebens. Dies kann sich schon im schulischen Alltag durch vielfältige Auffälligkeiten zeigen.

Gibt es Chancen, derartigen Fehlentwicklungen vorzugreifen und vorzubeugen, sie nach Möglichkeit erst gar nicht entstehen zu lassen? Welche Praxis trägt eher dazu bei, derartigen Herausforderungen rechtzeitig zu begegnen? Welche Formen der Extremismusprävention können hilfreich sein und sind empfehlenswert?

Die hier nachgefragte effiziente Wertevermittlung baut auf Ansätzen der Demokratieerziehung auf.

Extremismusprävention

Extremismusprävention ist ein sehr anspruchsvolles, vom Erfolg her gesehen sicherlich wünschenswertes, aber auch nicht immer erreichbares Ziel. Es ist aus der Perspektive der Verfassung ebenso selbstverständlich wie aus der Sicht eines friedlichen Zusammenlebens. Auf die Prävention richten sich hohe, letztlich zur Integration der Gesellschaft beitragende Erwartungen.

Von der Prävention zu unterscheiden ist die Abwehr von extremistischem Verhalten, wenn extremistische Erscheinungsformen in der Schule bereits eingetreten sind. Prävention hat hingegen den Anspruch, dafür zu sorgen, dass extremistisches Verhalten gar nicht erst auftritt.

Während Abwehr letztlich auch eine disziplinarische Lösung der Herausforderung bedeuten kann, weil andere pädagogische Initiativen nicht zielführend waren, bedeutet Prävention im Erfolgsfall, dass ein Alltag in der Schule gelingt, der extremistisches Verhalten oder entsprechende Verhaltensauffälligkeiten erst gar nicht entstehen lässt.

Ob dieses Nichteintreten eines Extremismus durch aktives Betreiben der oder in der Schule erreicht werden kann, ist kaum zu sagen. Verständigen sollte man sich auf eine Vielfalt von Maßnahmen, Umgangsformen und Verhaltensstilen. Dabei kommt man an Erkenntnissen aus der Demokratieerziehung nicht vorbei.

c) Die Bedeutung der politischen Bildung

Mit der politischen Bildung als Konzept sowie fächerübergreifendem und fächerverbindendem Prinzip verfügt man über lange Erfahrungen in Schulen und Hochschulen. Politische Bildung bedeutet, dass sich eine Demokratie darum bemüht, verstanden und anerkannt zu werden. Diese Selbstanerkennung der Demokratie ist deshalb eine Angelegenheit, aus der die gesamte Gesellschaft als Demokratie einen Nutzen zieht und durch die sie gefestigt wird. Misslingt dagegen politische Bildung – wird Demokratie also missachtet oder findet wenig Anerkennung –, sind alle davon betroffen.

Politische Bildung war stets eine Antwort auf politische Herausforderungen. Insbesondere rechts- und linksextremistische sowie islamistische Einstellungen und Milieus machten und machen auch vor Schule nicht halt. Politische Bildung bezieht sich aber ebenfalls auf die Vermittlung von Grundkenntnissen des politischen Systems und der Demokratie überhaupt. Mit der politischen Bildung klärt eine Demokratie über sich selbst auf. Politische und historische Bildung vermittelt das Selbstverständnis mündiger Staatsbürger, die in den Schulen heranwachsen sollen. Die Verfassungsordnung der Bundesrepublik Deutschland ist der Rahmen, in dem sich politische Bildung entfalten kann. Mit dem Bezug auf die Verfassung spielen Grundrechte in der politischen Bildung eine wichtige Rolle. Grundrechte zu respektieren, sie über die politische Bildung an Schulen einzuüben und anzuwenden, gehört zu den Grundlagen der demokratischen Erziehung aller Schulen. Politische Bildung sollte nicht nur in Krisenzeiten angeboten werden. Sie hat präventiven Charakter hinsichtlich des Entstehens extremistischer Verhaltensweisen. Demokratisches Handeln setzt dabei eine Gewöhnung an demokratische Tugenden und Empfehlungen voraus.

Politische Bildung kennt nicht nur die Fundierung über die Verfassung. Politische Bildung hat sich immer als politisch-historische Bildung verstanden. Das heißt, dass Erfahrungen aus der deutschen Zeitgeschichte des 20. Jahrhunderts unmittelbare Bedeutung für die Inhaltsfelder der politischen Bildung hatten und haben. Damit ist gemeint, dass bei der Gründung der Bundesrepublik Deutschland der Rückblick auf das Scheitern der Weimarer Republik von großer Bedeutung war. Der Vergleich zwischen Weimar und Bonn bedeutete zu erkennen, woran eine Demokratie gescheitert war. Die Verfassungsmütter und -väter des Grundgesetzes hatten ihrerseits bereits das Thema Grundrechte mit einer neuen Qualität versehen und dem Wesensgehalt dieser Grundrechte einen besonderen Verfassungsrang gegeben. Das Grundrecht in Artikel 1 des Grundgesetzes, die Unantastbarkeit der menschlichen Würde, ist sogar im Wortlaut unveränderbar (Art. 79 Abs. 3 GG). Daran knüpft die politische Bildung an. Das Scheitern der Weimarer Republik liefert zeitgeschichtliche Erfahrungen, die für die Extremismusprävention bedeutsam sind. Eine Demokratie kann nicht ohne Demokraten funktionieren. Insofern ist auch der Ansatz der sogenannten politischen Kultur für die politische Bildung relevant. Das heißt: Es kommt entscheidend auf die Einstellung der Staatsbürgerinnen und -bürger zu ihrem politischen System, der Demokratie, an. Es genügt nicht, dass die Institutionen funktionieren, wenn die Bürgerinnen und Bürger sie nicht unterstützen. Im Geschichts- und Politikunterricht hat deshalb „Weimar“ nach wie vor eine Bedeutung. Zwischenzeitlich spielt selbstverständlich neben Weimar auch die erfolgreiche Bonner Demokratiegründung und -erhaltung eine Rolle. Ihre Fortsetzung in Berlin trägt zur Anerkennung dieser bewährten Verfassungsordnung bei. Deshalb gehört der Vergleich Weimar-Bonn-Berlin entscheidend zu den Grundlagen der Wertevermittlung in der Schule.

Eine große Herausforderung der Wertevermittlung wird aus dem politisch-historischen Vergleich deutlich, wenn man die autoritäre Anmaßung, die Weimarer Demokratie in eine Diktatur zu überführen, betrachtet. Deshalb steht der Systemvergleich von Demokratie und Diktatur auf der Agenda des Geschichts- und Politikunterrichts. Die totalitären Diktaturen im Deutschland des 20. Jahrhunderts bilden ein besonderes Anschauungsmaterial, um die demokratische Kultur und Werteordnung davon abzugrenzen und ihre Vorteile mit Argumenten zu begründen. Sowohl der zeit- und verfassungsgeschichtliche Vergleich von Weimar-Bonn-Berlin als auch die Darstellung der Unterschiede von Demokratie und Diktatur haben zum Ziel, dass sich aus der politisch-historischen Bildung die für die ganze Gesellschaft wichtige Ausbildung einer kritischen Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entwickeln kann. Der Erkenntnisgewinn kann also unmittelbar aus der Verfassung abgeleitet und zugleich durch zeitgeschichtliche Betrachtung erreicht werden.

Das zeitgeschichtliche Moment kann im Schulalltag über Zeitzeugengespräche ergänzt werden. Auch der Besuch unterschiedlicher außerschulischer Ereignis- und Symbolorte wie etwa von Gedenkstätten veranschaulicht und festigt die gewonnenen Erkenntnisse.

Eine Auswahl von Gedenkstätten als außerschulische Lernorte in Hessen

Gedenkstätte Hadamar

Mönchberg 8, 65589 Hadamar

Telefon: 064339 17-172

Fax: 064339 17-175

E-Mail: gedenkstaette-hadamar@lww-hessen.de

Die Gedenkstätte erinnert an die Opfer der nationalsozialistischen Euthanasie-Verbrechen. Sie versteht sich als ein Ort des Gedenkens, der historischen Aufklärung und politischen Bildung.

Gedenkstätte Breitenau

Brückenstraße 12, 34302 Guxhagen

Telefon: 05665 3533

Fax: 05665 1727

E-Mail: gedenkstaette-breitenau@t-online.de

Die Schulbesuche in dem ehemaligen Früh-KZ und Arbeitserziehungslager während der Zeit der NS-Diktatur können nach Absprache thematische Schwerpunkte haben, beispielsweise „Frühes Konzentrationslager“, „Jüdische Gefangene in Breitenau“, „Zwangsarbeiter und Rüstungsindustrie“.

Gedenkstätte Trutzhain

Seilerweg 1, 34613 Schwalmstadt

Telefon: 06691 710662

E-Mail: info@gedenkstaette-trutzhain.de

Die Gedenkstätte Trutzhain befindet sich am historischen Ort eines ehemaligen Kriegsgefangenenlagers. Erinnert wird vor allem an das Schicksal der Kriegsgefangenen unter dem NS-Regime, an ihre völkerrechtswidrige Behandlung und ihren Einsatz zur Zwangsarbeit.

Dokumentations- und Informationszentrum Stadtallendorf (DIZ)

Aufbauplatz 4, 35260 Stadtallendorf

Telefon: 06428 4498932 oder 707-424

E-Mail: info@diz-stadtallendorf.de

Das DIZ widmet sich unter anderem der Aufarbeitung und Dokumentation der Situation der Zwangsarbeiterinnen und -arbeiter in den Lagern und Rüstungswerken während der NS-Zeit.

Gedenkstätte Point Alpha

Platz der Deutschen Einheit 1, 36419 Geisa

Telefon: 06651 919030

Fax: 06651 919031

E-Mail: service@pointalpha.com

Die Gedenkstätte Point Alpha präsentiert an authentischem Ort die Konfrontation von Nato und Warschauer Pakt während des sogenannten Kalten Krieges, den Aufbau der Grenzanlagen der DDR sowie das Leben an und mit der innerdeutschen Grenze aus Sicht der Bevölkerung.

Grenzmuseum Schifflersgrund

Platz der Wiedervereinigung 1, 37318 Asbach-Sickenberg

Telefon: 036087 98409

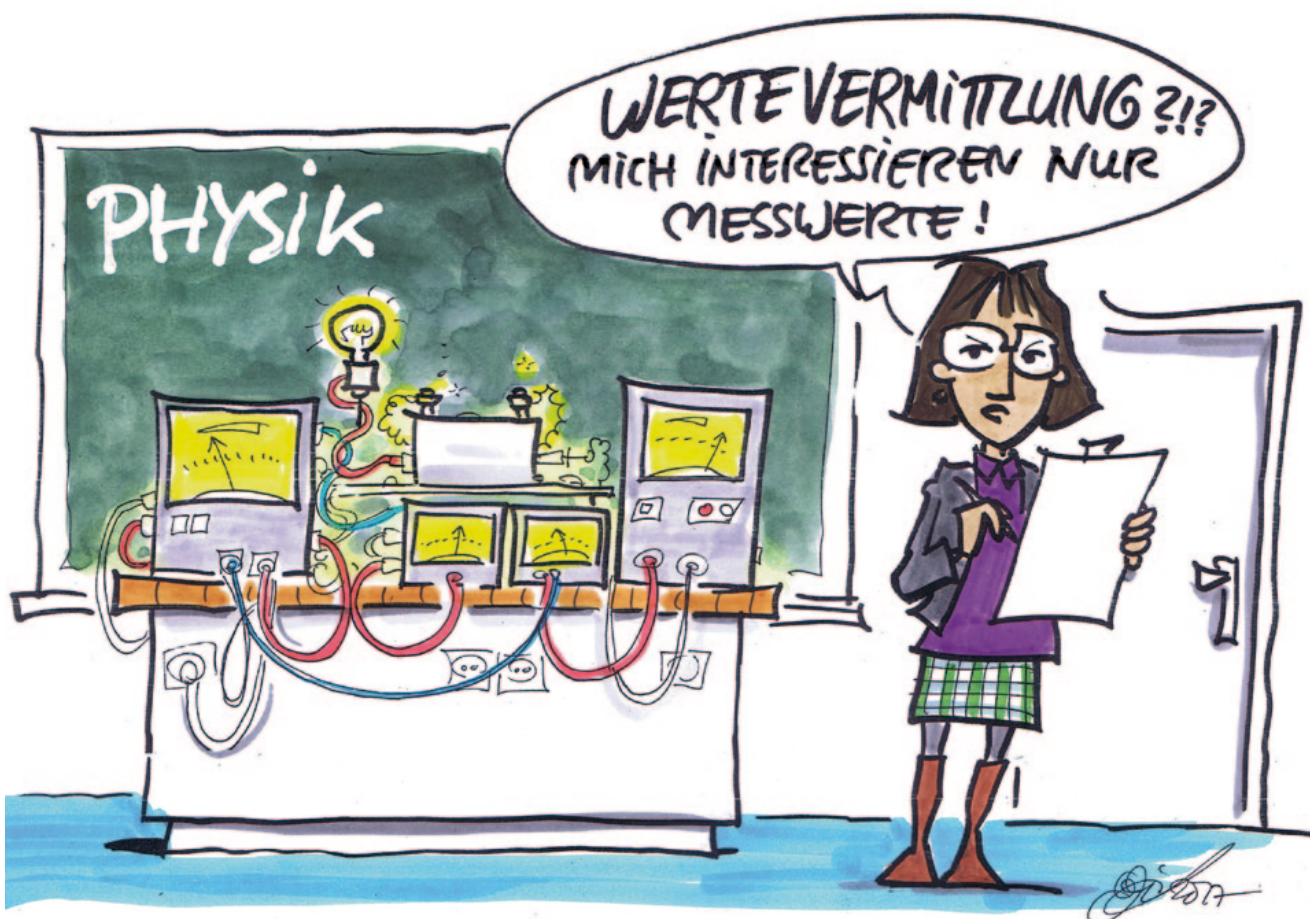
E-Mail: info@grenzmuseum.de

Das Museum gibt seinen Besuchern unter anderem mit einem original erhaltenen Grenzzaun einen umfassenden Überblick über das menschenverachtende System der Grenzsicherung der DDR.

Im Deutschunterricht kann begleitend die unterschiedliche Sprache von Diktatur und Demokratie in Reden und Printmedien untersucht werden. Der Vergleich der Diktaturen von NSDAP und SED, bezogen auf Begründung und Ausübung der Herrschaftsformen im Vergleich zur Demokratie, trägt zur Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei.

Wissen und Bildung im zeitgeschichtlichen Rahmen zu vermitteln, hat zwar bereits einen Wert an sich, erfüllt aber auch eine zusätzliche präventive Aufgabe. Das Wissen über extremistisches Verhalten und Radikalisierungsprozesse, wie sie in der Geschichte entstanden sind, macht Erkenntnisse möglich, die nicht erst in Krisenzeiten und bei konkreten extremistischen Herausforderungen entwickelt werden müssen. Die Leistung politischer Bildung kommt damit zum Tragen. Harte Fakten über die Anwendung von Gewalt in der politischen Auseinandersetzung, über praktizierte Intoleranz von Parteien untereinander, über das allmähliche Aufkommen fundamentalistischer Einstellungen und ihre Übertragung auf den gesellschaftlichen und politischen Alltag vermittelt zu haben, belegt die Bedeutung politischer Bildung. Aus dem schulischen Alltag erwächst auf diese Weise die Widerstandsfähigkeit gegenüber extremistischen Versuchungen.

Wertevermittlung



©Michael Hüter, Bochum. www.lehrer-online.de

Werte als Inhalt und Ziel von Handlungsweisen bestimmen auf jeder Ebene unser Miteinander. Durch Erfahrungen und erfolgreiche Umsetzung nehmen insbesondere ethische Werte die Qualität von Überzeugungen und Einstellungen an. Hier ist das Individuum in seiner Beziehung zum sozialen Gefüge von Bedeutung: Wie begegnet es seiner Familie, seiner Peergroup, der Schule, dem Staat? Deshalb ist es wichtig, dass Normen vermittelt und eingehalten werden. Sie gewährleisten den Bestand und das geregelte Funktionieren sozialer Gefüge. Sie erleichtern Entscheidungsprozesse und das Verhalten in alltäglichen Handlungssituationen. Das gilt auch für das Zusammenleben in einem Staat. Denn jeder Staat lebt von der Unterstützung seiner Bürgerinnen und Bürger. Deshalb kommt es nicht nur auf die Grundwerte an, sondern auf Werte allgemein, die in einer Demokratie maßgeblich sind. Neben dem Grundwert der Menschenwürde spielen Werte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität eine Rolle. Tugenden wie Wertschätzung anderer, Disziplin und Höflichkeit kommen hinzu. Das Miteinander und der Zusammenhalt einer pluralistischen Gesellschaft sind ohne die Anerkennung von gemeinsamen Werten nicht denkbar. Werte und Tugenden liefern Orientierungshilfen auch für den schulischen Alltag. Ihre Vorbildlichkeit trägt zur Urteilsbildung bei. Das Handeln sowohl in Schulen als auch in der Gesellschaft setzt solche Maßstäbe der Beurteilung voraus. Keine Schule kann Werte einfach vorschreiben. Die intrinsische Motivation, also die innere Rechtfertigung entsprechend diesen Werten zu handeln, muss vorliegen beziehungsweise erworben worden sein. Einzuüben, dass entsprechendes Verhalten zwar schulisch erwartet, aber auch belobigt wird, fordert ein entsprechendes Auftreten von Lehrkräften. Vor allem jedoch müssen die zu praktizierenden Werte des schulischen Miteinanders zuerst verstanden und als selbstverständlich angenommen worden sein. Dann ist eine selbstverordnete schulische Übereinkunft entstanden, also ein für die Schule selbstverständliches Miteinander-Umgehen, das die ganze Schule nicht nur positiv kennzeichnet, sondern sogar auszeichnet.

**Gerade eine pluralistische Gesellschaft
braucht gemeinsame Werte**

Der Zusammenhalt in der Schule wird hingegen verfehlt, wenn die Offenheit und Freiheit einer pluralistischen Gesellschaft dahingehend missverstanden wird, dass man beliebige Werte gelten lässt. Die Werteordnung wäre damit einer Beliebigkeit ausgesetzt. Schulen und Lehrkräfte, die Grundwerte relativieren oder ihre Aneignung von oben verordnen wollen, ohne dass Prozesse der Wertefindung und Bewertung stattgefunden haben, erschweren zumindest die Anerkennung der Demokratie als Lebensform. Es kann ohne begleitende Vermittlung von beobachteten, bedachten und anerkannten Regeln und Werten, ohne vorausgegangene Diskussion von Für und Wider kaum erwartet werden, dass sich Schülerinnen und Schüler mit der Demokratie identifizieren.

Demokratische politische Kultur

Wertevermittlung in der Schule kann nur gelingen, wenn die Grundlagen der politischen Kultur unserer Demokratie bekannt sind. Während die politische Kultur der Raum ist, in dem erwachsene Bürgerinnen und Bürger ihre Einstellungen, Meinungen und Werte am politischen System orientieren, ist im Vorfeld die Schule dazu aufgerufen, durch demokratische Erziehung die Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven politischen Kultur zu schaffen. Demokratieerziehung ist so gesehen ein Beitrag zur Vorbereitung einer gelingenden politischen Kultur des ganzen Landes. Demokratische Kultur in der Schule bildet sich nicht einfach durch das Vermitteln politischer Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Sicherheit, Nachhaltigkeit und Solidarität. Auf diese Werte einzugehen, ist die Aufgabe politisch-historischer Bildung, doch nicht ihre allein.

In einer zunehmend heterogenen Gesellschaft, in der unterschiedliche Herkunftswelten auch religiös bestimmt sind, wird auch die Religion neu zu entdecken und in den Fächerkanon insofern zu integrieren

sein, als von ihr befriedende Impulse ausgehen müssen. Der Geschichtsunterricht in seiner Werteorientierung nach Artikel 56 Abs. 5 Hessische Verfassung ist ebenso gefordert, religionsgeschichtliche Zusammenhänge und Problemstellungen aufzubereiten. Religion kann zum demokratieerzieherischen Konfliktfeld werden, wenn etwa mit islamistischen Äußerungen autoritäre, antidemokratische und antiemanzipatorische Werthaltungen im Klassenverband artikuliert werden. Zunächst ist es aber sinnvoll, dass entsprechende Äußerungen ernst genommen und Gesprächspartner respektiert werden. In einer entwickelten demokratischen Kultur der Schule sollte es keine Schwierigkeiten bereiten, derartigen Radikalisierungstendenzen entgegenzutreten.

Eine praktische Demokratieerziehung zielt immer darauf ab, dass sich die demokratische Kultur auch anwenden lässt. Es ist Aufgabe der Schulen, Gelegenheitsstrukturen und Erfahrungssituationen zu schaffen für die Entfaltung demokratischer Verantwortung im Rahmen der schulischen Möglichkeiten. Im Er-

Gelegenheitsstrukturen für demokratische Verantwortung schaffen

gebnis kann eine Schule, wenn sie einem pädagogischen Konzept folgt, nicht nur integrieren, sondern zudem eine korporative Identität entfalten, mit der sich die Lernenden auch identifizieren möchten. Korporative Identität bedeutet, dass sich

ein Wir-Bewusstsein in der Schule gebildet hat. Der entstandene Zusammenhalt bindet Schülerinnen und Schüler an die Schule und ihre praktizierte, vorbildlich gelebte Werteordnung. Schulen in Deutschland stehen im demokratischen Verfassungsstaat für bestimmte Regeln und Verfahren ein, in denen sich Werte, Prinzipien und Normen offenbaren. In der Schule gelebte Regeln sorgen für die Akzeptanz von Werten weit über die Schule hinaus. Die Nichtanerkennung von Regeln im schulischen Alltag relativiert nicht nur das schulische Regelsystem, sondern führt zur Beobachtung von Unverbindlichkeit und Ungerechtigkeit, die auf den Staat übertragen wird. Die Schule als prägende Instanz demokratischer Werte erleichtert die Durchsetzungsmöglichkeit der demokratischen Kultur und erhöht auch die Durchsetzungsbereitschaft ihrer Vertreter in der Schule. Durchsetzungsfähigkeit bedeutet, dass man mit der Konfliktbereitschaft der Lehrkraft rechnen kann, dass ein Vertrauen in die Leitung der Lehrkraft und die Leitung der ganzen Schule entsteht und auf diese Weise eine pädagogische Kompetenz zum Ausdruck kommt.

Eine nicht einfach verordnete, sondern eingeübte Demokratiekompetenz - also die Fähigkeit, erfolgreich praktische Verantwortung im schulischen Alltag zu übernehmen und das Vertrauen dafür erhalten zu haben - führt zum Bildungsziel des Demokratie-Lernens. Damit ist die Entwicklung von Mündigkeit, Selbstständigkeit und allen Formen der Konflikt- und Kooperationsfähigkeit gemeint. Solche mit Selbstbewusstsein ausgestattete Schülerinnen und Schüler zu haben, qualifiziert jede Schule.

Demokratieerziehung an Schulen ist dabei keineswegs eine exotische Angelegenheit. Ganz im Gegenteil: In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Demokratie längst nicht mehr nur eine Herrschaftsform ist (vgl. beispielsweise Himmelmann 2017). Demokratie als Herrschaftsform meint, dass das System der Institutionen natürlich funktionieren muss. Das heißt, dass nicht nur die Menschen- und Bürgerrechte garantiert sein müssen, sondern dass Rechtsstaatlichkeit herrscht, Gewaltenteilung, ein parlamentarisches Regierungssystem und Wettbewerb unter den Parteien. Daneben gibt es die Demokratie als Gesellschaftsform, die darin zum Ausdruck kommt, dass wir von einer pluralistischen Gesellschaft sprechen, also die Pluralität der gesellschaftlichen Gruppen als selbstverständlich akzeptieren. Wir billigen dieser Gesellschaft eine hohe Regelungsfähigkeit zu, zum Beispiel bei der Aushandlung von Löhnen und Gehältern, bei der Selbstverwaltung oder bei der Organisation der Medienvielfalt. Hinzu kommt nun die Erkenntnis, dass Demokratie tatsächlich unsere Gesellschaft noch stärker bestimmt, auch als Lebensform. Damit ist gemeint, dass die Bürgerinnen und Bürger selbstverantwortlich ihre Lebenswelt bestimmen, untereinander Solidarität zeigen und nicht über Befehl und Gehorsam ihr

Miteinander bestimmen möchten. Wenn diese Analyse stimmt, ist Demokratie in der modernen Gesellschaft gut verankert. Die Aneignung dieser drei Formationen von Demokratie erleichtert es zudem, antidemokratische Verhaltensweisen abzuwehren und demokratische zu praktizieren.

Die präventiven Maßnahmen bezogen sich bisher auf die Normalität des schulischen Alltags. Es wurde gezeigt, was im Rahmen der schulischen Demokratieerziehung und der politischen Bildung erreicht werden kann. Prävention ist damit gut fundiert.

Einen weiteren normalen Schritt stellt der Dialog mit Akteuren dar, die durch Radikalisierungsverhalten oder gar extremistische Äußerungen auffallen. Die erwähnte Grundrechtsklarheit gibt den Rahmen für die Lehrkraft vor, ebenso den Hinweis auf die freiheitsstiftende Grundrechtsthematik im Grundgesetz. Zielführend kann es auch sein, wenn die Lehrkraft in der Lage ist, eine sogenannte Gegenerzählung zu formulieren, um über die destruktiven Konsequenzen von Verhaltensweisen, Ideologien und allgemeinen Äußerungen extremistischer Schülerinnen und Schüler aufzuklären. Die Mitschülerinnen und Mitschüler angesichts der eingeübten demokratiebezogenen Verhaltensweisen einzubinden, kann hilfreich sein. Der Umgang mit extremistischen Schülerinnen und Schülern setzt bisweilen fachwissenschaftliche Kenntnisse des jeweiligen Extremismus voraus. Dabei muss im Zentrum der Auseinandersetzung stehen, dass und warum die Demokratie infrage gestellt wird. Die Argumentationsmuster der Demokratieerziehung (siehe S. 12 ff.) können angewandt werden.

Um den Schulfrieden bemühte Operationen extremismuspräventiver Art

Der Schulfrieden ist ein hohes Gut. Er kann nur bestehen, wenn im Konfliktfall – wenn also extremistische Äußerungen fallen oder Handlungen erfolgen – die Verfassungsordnung hergestellt und Grundrechte durchgesetzt werden.

Es ist eine selbstverständliche, demokratisch legitimierte Abwehrhaltung der Schulaufsichtsbehörde, gewalttätige Personen zu isolieren oder sie gar der Schule zu verweisen.

Um der Entwicklung von extremistischen und den Schulfrieden gefährdenden Verhaltensweisen vorzubeugen, liegt es auch nahe, dass man unkollegiales Verhalten, zum Beispiel Mobbing, anprangert, nicht duldet und mit aller Deutlichkeit ausspricht, dass dies mit der demokratischen Kultur nicht vereinbar ist. Eine übertriebene religiöse Selbstdarstellung muss nicht hingenommen werden. Eine Gesichtsverschleierung etwa belastet den schulischen Alltag und ist mit der Freiheit der Religionsausübung und dem schulischen Auftrag nicht vereinbar. Artikel 18 des Grundgesetzes garantiert diverse Freiheiten (der Meinungsäußerung, der Presse, der Lehre, der Versammlung et cetera), besagt aber auch: Wer diese Freiheitsrechte zum Kampf gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung missbraucht, verliert diese Grundrechte. Diese Freiheiten können nicht aus religiösen Gründen eingeschränkt werden. Gleichwohl muss stets eine Abwägung und Betrachtung im Einzelfall erfolgen.

So stellen Klassenfahrten, Projekte und Abschlussprüfungen in der Fastenzeit (zum Beispiel Ramadan) für manche Eltern eine große Hürde dar. Sie können für sie ein regelrechtes Dilemma sein. Eltern wissen nicht so genau, wie sie dies mit der Schule besprechen können, ohne Angst zu haben, Unverständnis zu ernten. Für die Schule geht es darum, deutlich zu machen, dass sie um die religiösen Pflichten und Festtage ihrer Schulfamilienmitglieder weiß und dieses Wissen im schulischen Alltag so gut wie möglich berücksichtigt.

Schule ist jedoch kein Tempel. Deswegen sind Gebetsräume in einer auch religiös pluralistischen Gesellschaft zwar nicht unzulässig, können aber nicht erzwungen werden.

Schule ist kein Tempel

Militanz und Gewalt links- oder rechtsextremer oder islamistischer Gruppen kann an Schulen nicht toleriert werden. Beides verlangt nach Sanktionen, damit die Autorität der Verfassung gewahrt bleibt, die in der Schule natürlich ebenfalls gilt.

Bilden sich Netzwerke extremistischer Jugendlicher, müssen Lehrkräfte intervenieren. Gegebenenfalls können betroffene Schülerinnen und Schüler in andere Klassen versetzt werden. Bei allen Ordnungsmaßnahmen ist allerdings zuerst auf die demokratische Überzeugungskraft Wert zu legen und die pädagogische Auseinandersetzung mit Fingerspitzengefühl anzugehen. Lehrerinnen und Lehrer sitzen am längeren Hebel, sollten diese Stärke aber nur wohl dosiert demonstrieren – insbesondere, wenn die Autorität des Lehrenden infrage gestellt wird. Eskalationsstufen im Konflikt sollten rechtzeitig bedacht werden. Konkrete Formen nötiger Ausgrenzung oder Isolierung sollten vorher angekündigt werden.

Ziel ist es, den Schulfrieden wiederherzustellen, zu deeskalieren und die Möglichkeit einer ungestörten Wertevermittlung in allen Fächern und im System Schule insgesamt zu schaffen.

Literaturverzeichnis zu diesem Kapitel

Abs, Hermann Josef: Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen, in: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen-Berg, Heinz: Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden 2010, S. 177-188.

Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht, in: Ders./Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000.

Dursun, Melike/Hantel, Christian: Freiheit versus Neo-Salafismus, in: Kerner, Hans-Jürgen/Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages, Hannover 2016.

Edler, Kurt: Die Regeltreue der Schule, erweiterte Fassung eines Vortrags vom 31.8.2016 zum Thema „Regelklarheit und Konfliktfähigkeit als Säulen der Werteerziehung – Unser Umgang mit Regeln, Regelverstößen und Sanktionen“.

Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen in der Schule, Schwalbach/Ts. 2017.

Kenngott, Eva-Maria: Wertebildung in der Schule: Handlungsansätze und Beispiele, in: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen-Berg, Heinz: Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden 2010, S. 199-209.

Wolf, Reinhard: Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. Plädoyer für mehr Lernbereitschaft in der Demokratie, in: APuZ, 44-45/2017, S. 4-10.

II Gefährdung der Demokratie durch Extremismus – eine aktuelle Herausforderung für Schulen und die Bildungsverwaltung

a) Einführung

Extremismus ist kein neues Phänomen, nicht in Deutschland und nicht an deutschen Schulen. Gleichwohl hat das Thema in den letzten Jahren verstärkte Aktualität gewonnen. Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit aktuellen politischen Themen – etwa dem G20-Gipfel und den linksextremistischen Ausschreitungen dort, mit fremdenfeindlichen und rechtsextremistischen Anschlägen auf Asylbewerberheime und Geflüchtete und mit dem grausamen Vorgehen des sogenannten Islamischen Staates (IS) im Nahen Osten. Es ist wichtig, dass sich Schule mit solchen Themen fächerübergreifend und letztlich in einer Art Schulkultur aktiv und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern auseinandersetzt.

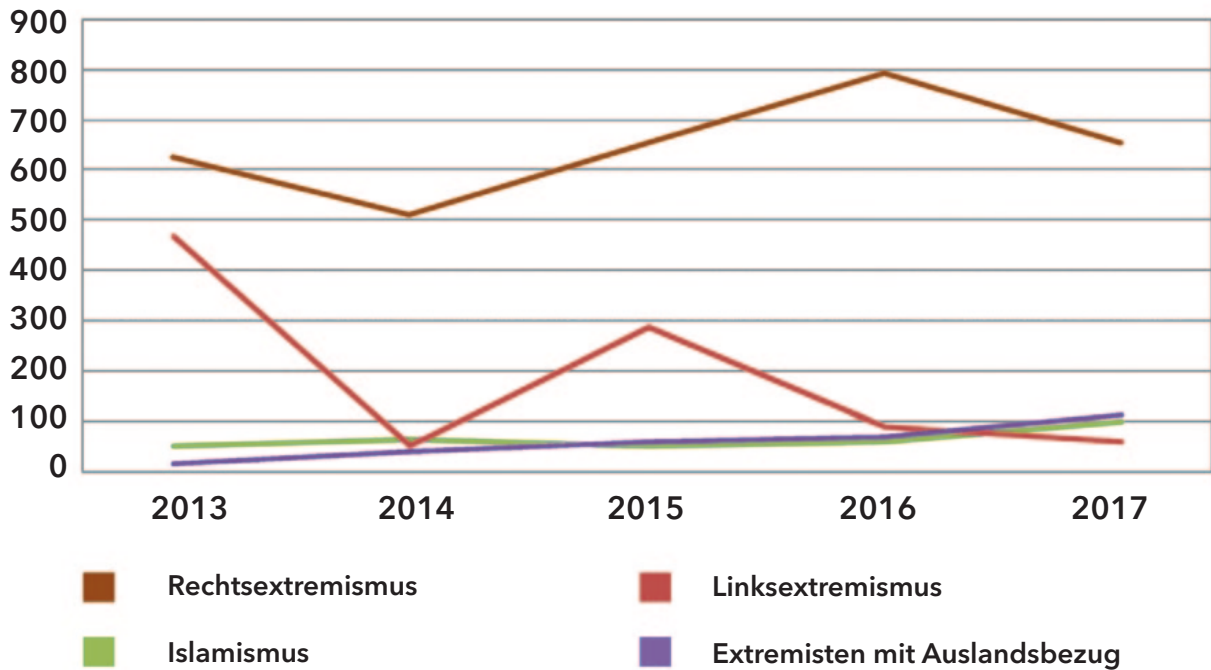
Daneben sind Fälle bekannt, in denen extremistische Gruppierungen versuchen, Propaganda zu verbreiten und für ihre Ideologien und Aktivitäten zu begeistern. Um solche Aktivitäten entdecken und aktiv gegen sie vorgehen zu können, müssen sich Lehrkräfte mit Merkmalen und Erscheinungsformen verschiedener Extremismen beschäftigen. Die folgenden Ausführungen bieten hierzu einen ersten einführnden Einblick, der gleichsam keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Vielmehr sei bereits jetzt an dieser Stelle ergänzend auf die am Ende des Kapitels sowie auf die im Anhang genannte weiterführende Literatur verwiesen.

b) Merkmale und Erscheinungsformen des Extremismus

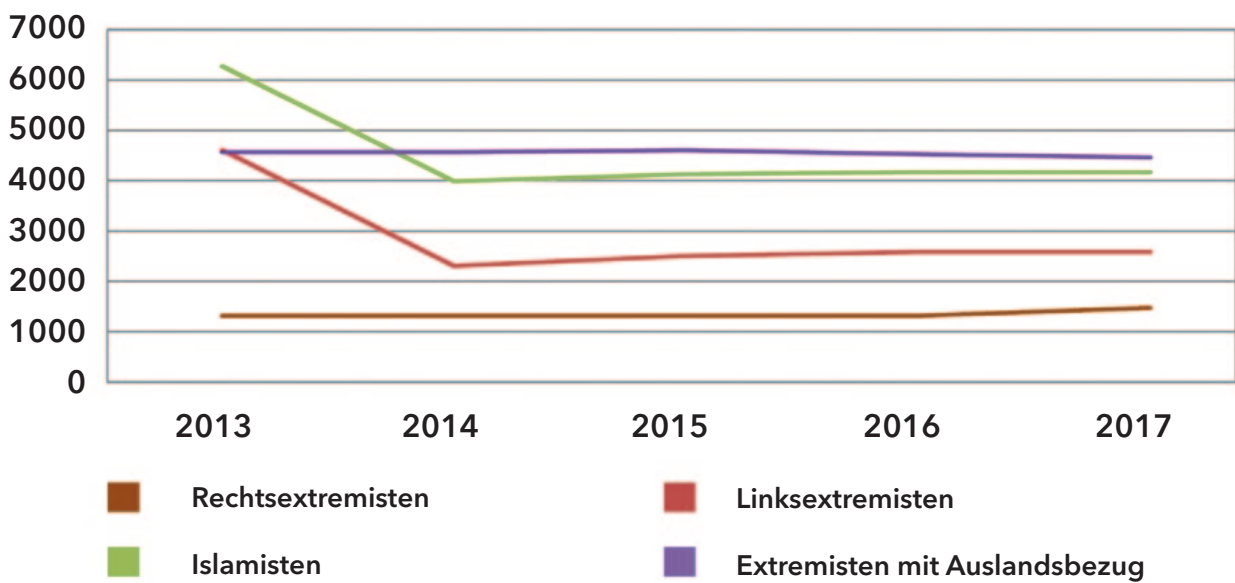
Extremismus existiert als Rechtsbegriff weder in einem Gesetz noch in der Verfassung, dem Grundgesetz also. Aufgabe des Verfassungsschutzes ist es, „Bestrebungen zu verhindern, die gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung, den Bestand und die Sicherheit des Bundes oder eines Landes gerichtet sind, oder eine ungesetzliche Beeinträchtigung der Amtsführung der Verfassungsorgane des Bundes oder eines Landes oder ihrer Mitglieder zum Ziele haben“ (Stöss 2007, S.17).

Politischer Extremismus in seinen verschiedenen Ausprägungen stellt eine aktuelle und konstant hohe Herausforderung für unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung dar – sprich für die tragenden und unverzichtbaren Grundprinzipien unserer Verfassung wie die Menschenrechte, die Rechtsstaatlichkeit, das Recht auf freie und faire Wahlen, die Bildung einer parlamentarischen Opposition und die Ablösbarkeit der Regierung sowie die Unabhängigkeit der Gerichte. Islamistisch motivierte Terroranschläge, rechtsextremistische Übergriffe auf Flüchtlinge und Flüchtlingsunterkünfte sowie linksextremistische Ausschreitungen, bei denen die Hemmschwelle zum Einsatz von Gewalt gegen Menschen sinkt oder sogar verschwindet, zeigen deutlich die Gefahren, die von Extremismus ausgehen. Jugendliche sind die Hauptzielgruppe von Anwerbe- und Radikalisierungsversuchen extremistischer Gruppen oder Einzelpersonen. Aus diesem Grund informiert dieser Abschnitt der Handreichung zunächst über Merkmale und Erscheinungsformen von Extremismus, um es Pädagoginnen und Pädagogen zu ermöglichen, eine eventuelle Radikalisierung von Schülerinnen und Schülern frühzeitig erkennen und Gegenmaßnahmen ergreifen zu können. Weiterführende Informationen liefern der jährliche Bericht des Landesamtes für Verfassungsschutz und dessen Themenbroschüren zu den einzelnen Bereichen oder auch Vortragsangebote zu einzelnen Phänomenen.

Straftaten in den extremistischen Phänomenbereichen in Hessen, 2013-2017



Personenpotentiale in den extremistischen Phänomenbereichen in Hessen, 2013-2017



Quelle: Verfassungsschutz in Hessen, 2013-2017

Rechtsextremismus

„Den Rechtsextremismus in Deutschland kennzeichnet eine Patchwork-Ideologie aus Nationalismus, Rassismus, Volksgemeinschaft und autoritärem Staatsaufbau.“ (Funke 2008, S. 15) Mit einem Potenzial von 1.465 Personen und 659 Straftaten im Jahr 2017 bildet der Rechtsextremismus in Hessen eine fortwährende Gefahr. In der folgenden Darstellung fehlen Gruppierungen, die zwar insgesamt als Bedrohung sehr ernst zu nehmen sind, die aber im Schulbereich bislang nicht von Bedeutung sind.

Merkmale und Erscheinungsformen

Ideologeelemente

Das deutsche Volk stellt für Rechtsextremistinnen und -extremisten den höchsten Wert dar. Sie ordnen die Rechte und Freiheiten anderer Völker und Nationen wie auch die des einzelnen Menschen diesem völkischen Nationalismus unter. Nach den Vorstellungen von Rechtsextremisten hat der Einzelne seinen Wert nur durch die Zugehörigkeit zum Volk, das heißt durch eine bestimmte Herkunft. Darin enthalten ist die Ansicht, dass „die Zugehörigkeit zu einer Ethnie, Nation oder Rasse [...] den Wert eines Menschen [bestimme]“ (Neugebauer 2008). Weitere Ideologeelemente des Rechtsextremismus sind Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Revisionismus (das heißt die positive Umdeutung des Nationalsozialismus). Rechtsextremisten vertreten somit eine Ideologie der Ungleichheit, die in vielfacher Hinsicht den Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung widerspricht. An die Stelle demokratischer Entscheidungsprozesse wollen Rechtsextremisten einen (Führer-)Staat setzen, in dem nur der – angeblich in sich einheitliche – Wille der „Volksgemeinschaft“ herrscht.

„Kampf um die Parlamente“ und „Kampf um die Straße“

Ihre Ziele verfolgen Rechtsextremisten auf unterschiedliche Art und Weise. Rechtsextremistische Parteien, darunter die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD), treten zu Wahlen an und versuchen, die Demokratie zu instrumentalisieren, um diese letztlich abzuschaffen. Demgegenüber setzen andere vor allem auf den „Kampf um die Straße“. Sie – etwa Gruppierungen wie die Identitäre Bewegung (IB) – versuchen, durch öffentlichkeitswirksame Aktionen sowohl im Internet als auch in der „realen“ Welt Aufmerksamkeit zu erzielen und ihre Propaganda zu verbreiten.

„Ethnopluralismus“

Teile der rechtsextremistischen Szene, vor allem die IB, propagieren das Konzept des „Ethnopluralismus“ und behaupten in einer verschleiernenden Sprache, dass sie Verfechter der Vielfalt der Völker seien. In Wirklichkeit zielt das Konzept auf eine ethnisch homogene Volksgemeinschaft ab, die Menschen mit Migrationshintergrund ausgrenzt. Der „Ethnopluralismus“ der IB ist also fremdenfeindlich und in letzter Konsequenz rassistisch. Solche „ethnopluralistischen“ Positionen werden inzwischen zunehmend über „rechte Intellektuelle“ auch in die „Mitte“ der Gesellschaft hineingetragen.

Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppe

Gruppierungen wie die IB, aber auch neonazistische Gruppen wenden sich in erster Linie an Jugendliche und junge Erwachsene. Um diese anzusprechen, setzen sie auch auf provokative Elemente und Aktionen. Zudem setzen sie auf Videos im Internet und rechtsextremistische „Merchandise“-Produkte wie T-Shirts und Aufkleber. Vor allem Musik und Texte spielen eine große Rolle bei der Politisierung von Jugendlichen. Rechtsextremistische Konzerte dienen als zentrale Anlaufstelle und als Bindemittel zu Jugendlichen, die noch außerhalb des Rechtsextremismus stehen.

Weitere Informationen zum Thema „Rechtsextremismus in Hessen“ bietet das Landesamt für Verfassungsschutz unter:

<https://lfv.hessen.de/extremismus/rechtsextremismus/rechtsextremismus-hessen-ein-%C3%BCberblick-%C3%BCber-aktuelle-entwicklungen>

Illustrative Einblicke in die Welt der Kennzeichen und Symbole aus dem Bereich des Rechtsextremismus bietet zudem eine entsprechende Broschüre des Landesamtes für Verfassungsschutz, abzurufen unter:

https://lfv.hessen.de/sites/lfv.hessen.de/files/content-downloads/LfV_KennzeichenRechtsextrem.pdf

Linksextremismus

Linksextremisten streben anstelle von „Kapitalismus“ und „bürgerlicher Gesellschaft“ die Errichtung eines sozialistisch-kommunistischen Systems oder einer vorgeblich „herrschaftsfreien Gesellschaft“ an. In Hessen zählten im Jahr 2017 2.570 Personen zum linksextremistischen Personenpotenzial; Linksextremisten waren für 61 Straftaten verantwortlich.

Merkmale und Erscheinungsformen

Legalistischer Kommunismus

Protagonisten dieses Teils des Linksextremismus wie die Deutsche Kommunistische Partei (DKP) orientieren sich an den Lehren von Karl Marx und Friedrich Engels. Marx und Engels teilten Gesellschaften in Klassen ein und behaupteten, es gebe einen andauernden „Klassenkampf“: Der „Kapitalismus“ führe zwangsläufig zu immer mehr Elend und Gewalt in der Gesellschaft und könne nur durch eine Revolution, die eine Änderung der Eigentumsverhältnisse einschlieÙe, beseitigt werden. Darüber hinaus berufen sich orthodoxe Kommunisten auf Wladimir Iljitsch Uljanow, genannt Lenin. Dieser glaubte, die Arbeiter könnten nur durch eine elitäre Kaderpartei zum richtigen „Klassenbewusstsein“ und zu einer erfolgreichen Revolution geführt werden. Nach der Erringung der Macht sei es Aufgabe dieser Partei, mittels einer „Diktatur des Proletariats“ die kommunistische Gesellschaft zu errichten und gewaltsam alle „konterrevolutionären“ Elemente zu bekämpfen. Organisationen wie die Marxistisch-Leninistische Partei Deutschlands (MLPD) orientieren sich unterdessen an der chinesischen Variante des Kommunismus, dem Maoismus, der auf den Revolutionär Mao Zedong zurückgeht. Seine Schriften und seine Politik der Ablehnung der damaligen Sowjetunion bilden die Grundlage der maoistischen Ideologie: Im Unterschied zum orthodoxen Kommunismus setzt sich für Maoisten die Revolution auch nach Erringung der Macht fort und kann sich gegen eigene kommunistische Strukturen richten. Darüber hinaus definiert der Maoismus nicht die Arbeiter, sondern – vor allem in Ländern der sogenannten Dritten Welt – die Bauern als Träger der proletarischen Revolution.

Anarchismus

Anhänger des Anarchismus, der aus einem Streit zwischen Karl Marx und Michail Bakunin entstanden ist, lehnen jegliche Herrschaft ab. Sie sehen den Staat als unterdrückerische Zwangsinanz an, die zer schlagen werden müsse, wobei es – im Gegensatz zu kommunistischen Vorstellungen – keiner Kaderpartei bedürfe. Anarchisten wenden sich gegen jegliche Institutionen, insbesondere gegen Parteien und Parlamente; sie selbst organisieren sich in nur wenig strukturierten Gruppen.

Autonome Vorstellungen

Die Zielvorstellungen der autonomen Szene, die Ende der 1970er entstanden ist, ist im Vergleich mit orthodox-kommunistischer Parteien wesentlich weniger konkret, obwohl auch Autonome nach der Utopie einer kommunistischen Gesellschaft streben. Nicht die Partei, sondern das selbstbestimmte Individuum steht bei Autonomen im Mittelpunkt („Politik der ersten Person“). Nach autonomer Auffassung muss der Einzelne ständig um seine Befreiung von „strukturellen Zwängen“ kämpfen. Dazu müssten alle „Systeme“ beseitigt werden, die dem Individuum Pflichten und Zwänge auferlegen. Zu diesen „Systemen“ gehören nach dem Verständnis von Autonomen unter anderem Demokratie und rechtsstaatliches Handeln.

Zur autonomen Szene hat das Landesamt für Verfassungsschutz in Hessen eine Broschüre herausgegeben, abrufbar unter: https://lfv.hessen.de/sites/lfv.hessen.de/files/content-downloads/Autonome_DinA6_0416_screen.pdf

Gewaltfrage

Gewalt, verstanden als „revolutionäre Gewalt“ der vermeintlich „Unterdrückten“ gegen die „Herrschenden“, gilt vor allem bei Autonomen grundsätzlich als legitimes Mittel. Unterschiede in Zielsetzung und Herangehensweise an die angestrebte Revolution, insbesondere in der Anwendung konkreter Gewalt, stehen indes einem einheitlichen Vorgehen des linksextremistischen Spektrums entgegen. Wie die Ausschreitungen anlässlich des G20-Gipfels im Juli 2017 in Hamburg und der Eröffnung der Europäischen Zentralbank im März 2015 in Frankfurt gezeigt haben, sehen Autonome Gewalt als notwendiges Mittel im Kampf gegen das „System“ als solches an, aber auch gegen den „politischen Gegner“.

Linksextremistische Aktionsfelder

Linksextremisten widmen sich einer ganzen Reihe von politischen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Themen, die in der Regel in der öffentlichen Debatte stehen. Dabei fällt auf, dass sie sich vor allem mit „Anti-Themen“ beschäftigen: „Antikapitalismus“, „Antiglobalisierung“, „Antirepression“, „Antimilitarismus“, „Antifaschismus“, „Antigentrifizierung“ und „Antirassismus“. Bisweilen werden bewusst verschiedene Aktionsfelder verknüpft, um dadurch deren Wahrnehmung in der Öffentlichkeit zu erhöhen und ihre Wirkung zu steigern. Linksextremisten versuchen immer wieder, sich in nicht-extremistischen Protestbewegungen einzubringen, um ihre Akzeptanz bei nicht-extremistischen Unterstützern zu erhöhen oder sogar eine Bündnisebene mit ihnen zu finden.

Jugendliche als Zielgruppe

Linksextremistische Gruppierungen setzen einen Fokus auf die „Jugend- und Bildungsarbeit“. Sie sind daher an Hochschulen besonders aktiv. Außerdem nutzen und betreiben autonome Gruppen Jugend- oder Kulturzentren, in denen gruppeninterne und öffentliche Veranstaltungen, Konzerte und Partys stattfinden. Viele dieser Zentren dienen aber auch der gewaltbereiten autonomen Szene als Treffpunkte. Zudem greifen Linksextremisten häufig emotionalisierte Themen auf. Dadurch sind linksextremistische Aktionsfelder (insbesondere der „Kampf gegen Rechts“) gesellschaftlich sehr anschlussfähig, so dass linksextremistische Strukturen leicht eine Bündnispolitik betreiben und somit nicht-extremistische Personen vereinnahmen und an extremistische Aktionen heranzuführen können. Linksextremistinnen und -extremisten zielen darauf ab, Jugendliche durch für sie interessante Themen anzusprechen und auf diese Weise zu regelmäßigen Diskussionen anzuregen. Ihr Ziel dabei ist, die Jugendlichen auf Dauer immer stärker einzubinden und im linksextremistischen Sinne zu schulen sowie schließlich an linksextremistische Strukturen zu binden.

Weitere Informationen zum Thema „Linksextremismus in Hessen“ bietet das Landesamt für Verfassungsschutz unter: <https://fv.hessen.de/extremismus/linksextremismus/linksextremismus-hessen-ein-%C3%BCberblick-aktueller-entwicklungen>

Islamismus

Der Islam ist eine der drei großen monotheistischen Weltreligionen. Muslime genießen in Deutschland wie Anhänger aller anderen Religionen das Grundrecht auf Religionsfreiheit nach Artikel 4 des Grundgesetzes. Von der Religion des Islams unbedingt zu unterscheiden ist der sogenannte Islamismus. Hierbei handelt es sich um eine politische Ideologie, die sich auf religiöse Normen und Texte des Islam beruft und sie politisch ausdeutet. Der Grundrechtsschutz endet dort, wo religiöse Gebote und Normen als verbindliche politische und gesamtgesellschaftliche Handlungsanweisungen aktiv gegen die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung gerichtet werden. Das Potenzial des Islamismus betrug in Hessen im Jahr 2017 4.170 Personen; insgesamt kam es in diesem Phänomenbereich zu 99 Straftaten.

Merkmale und Erscheinungsformen

Definition

Islamismus ist ein Sammelbegriff für heterogene Formen religiös begründeter extremistischer Ideologien, die den Islam nicht nur als Religion, sondern als politisches Programm auf Basis vermeintlicher islamischer Werte und Normen definieren. Islamisten wollen prinzipiell ein System auf Basis einer vorgeblich islamischen Rechtsordnung (Scharia) etablieren, das alle Bereiche des politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens durchdringt. Diese aus dem Koran und der Sunna abgeleiteten Normen sind nach Ansicht der Islamisten der unveränderliche Wille Allahs und müssen in Bezug auf Staatsform, Gesetzgebung und Regierungspraxis angewandt werden. Damit wenden sich Islamistinnen und Islamisten gegen das im Grundgesetz verankerte Prinzip der Volkssouveränität: denn nicht der Wille des Volkes, sondern göttliche Bestimmung steht in letzter Instanz hinter ihren erlassenen Gesetzen.

Unvereinbarkeit mit den Menschenrechten und demokratischen Prinzipien

Im Gegensatz zum Grundgesetz, das die unantastbare Würde eines jeden Menschen an die oberste Stelle setzt, bemessen islamistische Ideologien den Wert eines Menschen nur nach seinem Glauben. Indem Islamisten die große Bedeutung einer angeblichen „islamischen Identität“ betonen, setzen sie in aller Regel „Ungläubige“ herab. Diese Herabsetzung äußert sich oft in der Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland, die Islamisten als „moralisch verkommen“ empfinden. Immerhin Bestandteil islamistischer Propaganda ist zudem Antisemitismus. Islamisten sehen die USA und Israel als Instrumente einer vermeintlichen jüdischen Weltverschwörung an, die sich zum Ziel gesetzt habe, den Islam zu zerstören.

Die von Islamisten geforderte wortgetreue Befolgung der Scharia würde zu einer Einschränkung beziehungsweise Außerkraftsetzung von grundlegenden Verfassungsprinzipien führen, etwa der pluralistischen Meinungsbildung in unseren parlamentarischen Gesetzgebungsprozessen: Wer also die unveränderliche Vorgabe von Recht und Gesetz durch Allah fordert, fordert damit gleichsam die Beseitigung der Demokratie.

Legalisten und Salafisten

Die diversen Erscheinungsformen des Islamismus unterscheiden sich in ihrer ideologischen Ausrichtung und bei der Wahl der Mittel, mit denen Gesellschaft und Staat verändert werden sollen. Einige Islamisten wie die Anhänger der Muslimbruderschaft (MB) versuchen, den demokratischen Willensbildungsprozess ihren Vorstellungen entsprechend zu beeinflussen. Diese als Legalisten bezeichneten Islamisten versuchen gezielt Einfluss auf die Politik, die öffentliche Meinungsbildung und die Gesellschaft zu nehmen, um ihr langfristiges Ziel der Islamisierung der Gesellschaft zu verwirklichen. Der Salafismus dagegen stellt eine Strömung innerhalb des Islamismus dar, deren Anhänger die Beteiligung am demokratischen Willensbildungsprozess ablehnen. Salafisten teilen zahlreiche Merkmale und Überschneidungen mit anderen islamistischen Strömungen, unterscheiden sich jedoch in einigen Aspekten: Während für viele islamistische Gruppen politische Partizipation, eine klerikale Ausbildung und die Achtung hierarchischer Strukturen wichtige Merkmale sind, sind diese dem Salafismus wesensfremd. Salafisten sehen sich als Sucher und Finder des „wahren“ (sunnitischen) Islams und streben danach, ihr Leben nach den angeblich unverfälschten Glaubensprinzipien des Propheten Muhammad und seiner Nachfolgenergenerationen auszurichten. Salafisten sind generell bestrebt, den Islam von allen aus ihrer Sicht unerlaubten religiösen wie theologischen Erneuerungen zu bereinigen. Das „fromme“ Selbstverständnis, das daraus entsteht, formt den moralischen „Elitencharakter“ der Salafisten und verweigert sich kategorisch jedweden Pluralismus im Islam. Der Verfassungsschutz unterscheidet zwei Arten des Salafismus: den politischen und jihadistischen. Durch ihr Glaubensverständnis angetrieben, konzentrieren sich die politischen Salafisten auf die Islamisierung der Gesellschaft durch Mission (arabisch da'wa). Die Mehrzahl der Salafisten ist diesem Spektrum zuzurechnen. Jihadistische Salafisten hingegen sehen vor allem in der Anwendung von Gewalt die wirksamste Möglichkeit, das Ziel einer salafistisch geprägten islamischen (globalen) Gesellschaft zu erreichen. Aufgrund des salafistischen Glaubensverständnisses sind allerdings die ideologisch-theologischen Übergänge zwischen dem politischen und jihadistischen Salafismus fließend.

Islamismus, Salafismus und Jihadismus online

Die islamistische Szene missbraucht das Internet und hier vor allem die sozialen Netzwerke als Propagandamedium zur Verbreitung islamistischer Inhalte. Eine enorme Präsenz nimmt vor allem die jihadistische Propaganda des sogenannten „Islamischen Staates“ (IS) ein, der das Ziel verfolgt, mit seiner jihadistischen Agitation in jeden Winkel der sozial vernetzten Online-Welt vorzudringen. Die individuelle Auseinandersetzung mit dieser extremistischen Propaganda kann unter Umständen zur Radikalisierung einer Person führen oder eine bereits vorhandene Radikalisierung verstärken. Diese Form der Massengitation hat sich für Islamisten als kostengünstige und effiziente Methode etabliert.

Jugendliche als Zielgruppe: Salafismus als subkulturelle Identität

Insbesondere auf Jugendliche und junge Erwachsene entfaltet der Salafismus eine enorme Anziehungskraft. Die salafistische Propaganda greift gezielt den Wunsch von Jugendlichen nach Anerkennung auf, verbindet dies aber mit der bedingungslosen Unterordnung des Einzelnen unter das salafistische Wertesystem. Als eine vornehmlich von Jugendlichen gelebte Ideologie werden Elemente der Jugendkultur – bestimmte Kleidungsformen und Sprache beispielsweise – salafistisch geprägt beziehungsweise umgedeutet. Hierdurch entsteht ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe.

Weitere Informationen zum Thema „Islamismus in Hessen“ bietet das Landesamt für Verfassungsschutz unter: <https://lfv.hessen.de/extremismus/islamismus/islamismus-hessen-ein-%C3%BCberblick-aktueller-entwicklungen>

Literaturverzeichnis zu diesem Kapitel

Funke, Manfred: Totalitarismus, Extremismus, Radikalismus, hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin, Berlin 2008.

Neugebauer, Gero: Extremismus - Linksextremismus - Rechtsextremismus. Begriffsdefinitionen und Probleme, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Linksextremismus, 9.4.2008, online abrufbar unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/linksextremismus/33591/definitionen-und-probleme?p=all> (01.03.2018).

Stöss, Richard: Rechtsextremismus im Wandel, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2007.

III Demokratie-Lernen: Aufgabe aller Schulformen

„Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können.“ (Kurt Gerhard Fischer)

„Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können.“ (Gisela Behrmann)

a) Einführung

Grundlage und Grundsatz jeder schulischen und außerschulischen politischen Bildungspraxis ist der Beutelsbacher Konsens. Formuliert vor über 40 Jahren, hat er von seiner Aktualität nichts eingebüßt, im Gegenteil. Gerade in einer Zeit, in der Populismus und Nationalismus versuchen, in den politischen Alltag vorzudringen, und politischer wie religiöser Extremismus vielerorts auf der Welt die demokratischen Grundwerte infrage stellt, ist eine engagierte politische Bildung von allergrößter Bedeutung. Denn sie stattet junge Menschen mit dem notwendigen Rüstzeug aus, das sie für ein kritisches und verantwortungsbewusstes politisches Handeln benötigen. Sie hat den Auftrag, junge Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern einer demokratischen, pluralen Gesellschaft heranzuziehen.

Wie in Kapitel I - „Grundrechtsorientierte Demokratieerziehung“ - bereits dargelegt worden ist, kann sich eine nachhaltige politische Bildung nicht auf die Vermittlung von politischem Wissen im Sinne eines reinen Institutionenwissens beschränken. Vielmehr geht es darum, durch politische Bildung eine Bereitschaft zur Demokratie aufzubauen, bevor sie zum Wissen über Demokratie und schließlich zu gelebter Demokratie werden kann. Die klassische politische Bildung, wie sie zur Entstehungszeit des Beutelsbacher Konsenses noch praktiziert worden ist, hat sich zu einem Modell mit einem deutlich umfassenderen Anspruch entwickelt: dem Demokratie-Lernen. Diesem liegt das vielschichtige Verständnis von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zugrunde, das in der schulischen Praxis eine Vielzahl von fächerübergreifenden und fächerverbindenden sowie auch schulstufenübergreifenden Anknüpfungspunkten für Demokratie-Lernen bietet.

Wie genau diese aussehen, wird im Folgenden anhand des dreigeteilten Demokratiebegriffes nach Gerhard Himmelmann und seiner Übertragbarkeit auf den Schulalltag aufgezeigt. Themen und Unterrichtsmaterialien, mit deren Hilfe Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden können, werden am Ende des Kapitels aufgelistet.

Vorab soll aber erst noch der Beutelsbacher Konsens aus aktueller Perspektive und vor dem Hintergrund heutiger Herausforderungen der politischen Bildung beleuchtet werden. Ergänzend hierzu werden Anregungen für seine methodische Umsetzung im Unterricht aufgeführt.

b) Der Beutelsbacher Konsens vor aktuellen Herausforderungen

Formuliert wurde der Beutelsbacher Konsens 1976 als Ergebnis einer Tagung von Politikdidaktikern aus ganz Deutschland, die damals der Einladung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ins schwäbische Beutelsbach gefolgt waren. Die politische Bildung der 1970er-Jahre war geprägt von einem weitreichenden Dissens über ihre Inhalte und Methoden, der die Fachdidaktik genauso wie die Bildungspolitik der Länder betraf. Für Hessen kann hier exemplarisch auf die äußerst

konfliktbehaftete Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch sowie auf die divergierenden Auffassungen hinsichtlich des richtigen Schulsystems (Gesamtschule versus differenziertes Modell) hingewiesen werden.

Anlass und Ziel der Beutelsbacher Tagung war es daher, einen Minimalkonsens für gemeinsame Grundsätze der politischen Bildung herauszuarbeiten, auf die sich die politische Bildung stützen konnte. In der Quintessenz ergaben sich aus den Beratungen drei zentrale Grundsätze, die bis heute Ausgangspunkt sind für die Vermittlung politisch-historischer Inhalte: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Analysefähigkeit der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der individuellen Interessenlage.

Wenn nun von der Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung die Rede ist, dann ist damit längst nicht nur der Politikunterricht an den Schulen gemeint. Politische Bildung findet in der Schule überall dort statt, wo politische Inhalte verhandelt werden. Dazu gehört nicht nur das Wissen über das politische System, sondern auch die soziale Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, ihre Fähigkeit, Sachverhalte kritisch zu reflektieren und Dinge zu hinterfragen. Politische Bildung findet überall dort statt, wo Wissen und Werte über das Zusammenleben in der Demokratie vermittelt werden. Das kann im Politik- und Wirtschaftsunterricht ebenso geschehen wie im Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht, letztlich in nahezu allen Fächern und im gesamten Schulalltag.

Umso dringlicher ist dann die Frage, wie die Lehrkraft politischen Themen im Unterricht begegnet. Wie kann sie dabei auftreten? Wie neutral kann oder darf sie sein? Dürfen strittige, konflikthaltige Themen aufgegriffen werden? Wie und in welchem Umfang können sie im Unterricht behandelt werden? Hat auch Kontroversität Grenzen?

Der Beutelsbacher Konsens gibt die zentralen Leitlinien hierfür vor.

Überwältigungsverbot - ein Plädoyer für unpolitische Lehrkräfte?

*„Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“
(Wehling 1977, S. 179 f.)*

Die Kernbotschaft des ersten Grundsatzes ist naheliegend: Die Lehrkraft darf den Lernenden keine vorgefertigte Meinung oder Perspektive aufzwingen. Sie darf die Schülerinnen und Schüler nicht in der Meinungsbildung beeinflussen, zum Beispiel durch einseitige Vermittlung von Sachverhalten, einer zu starken Fokussierung bestimmter Perspektiven oder der Vorgabe einer Interpretation bestimmter Handlungen oder Motive. Die Lernenden sollen im Unterricht die Gelegenheit erhalten, sich selbst eine Meinung zu den behandelten Inhalten zu bilden. Die eigene Urteilsfähigkeit soll geschult werden.

In der „Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ steckt ein Verweis auf Immanuel Kants Aufklärungsthese. Diese besagt, dass sich der Mensch nur selbst aus seiner Unmündigkeit befreien kann. Mit

„Unmündigkeit“ meint Kant die mangelnde Fähigkeit, sich seines Verstandes zu bedienen, also durch eigene Überlegung und Entscheidung zu einem Ziel zu kommen. Die Mündigkeit kann entsprechend als eine reflektierte Handlungs- und Urteilsfähigkeit begriffen werden. Das Überwältigungsverbot zielt also darauf ab, die Lernenden zur selbstständigen Urteilsfähigkeit zu befähigen. Das funktioniert jedoch nur, wenn die Lehrkraft die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler anerkennt und achtet.

Häufig wird das Überwältigungsverbot so interpretiert, dass die Lehrkraft den Lernenden vollkommen neutral – im Sinne von „nicht politisch“ oder „ohne eigene Meinung“ – gegenüberzutreten muss, um sie in der Urteilsbildung nicht zu beeinflussen. Das ist allerdings nur begrenzt richtig.

Natürlich darf die Lehrkraft ihre persönlichen Ansichten nicht zum Lerninhalt des Unterrichts deklarieren oder diese im Sinne einer absoluten Wahrheit an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben. Ansichtssachen dürfen nicht als Tatsachen dargestellt werden.

Das bedeutet aber nicht, dass die Lehrkraft keinerlei Stellung beziehen darf. Sie muss diese nur deutlich als eine eigene Meinung kennzeichnen, neben der auch weitere Meinungen Platz haben. Das Überwältigungsverbot darf nicht im Sinne einer Wertneutralität interpretiert werden. Denn diese kann auch als Gleichgültigkeit oder Desinteresse ausgelegt werden oder den Eindruck erwecken, die Lehrperson würde nicht zu ihrer Position stehen.

**Beutelsbacher Konsens
bedeutet nicht
Werterelativismus**

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich Schülerinnen und Schüler dazu genötigt fühlen können, sich der Meinung der Lehrperson anzuschließen. Die Hoffnung auf eine gute Note kann hier ebenso ausschlaggebend sein wie der Umstand, dass die Lehrperson auch immer eine Vorbildfunktion erfüllt. Aber gerade diese Vorbildfunktion kann auch dazu genutzt werden, den Lernenden zu politischem Interesse und Engagement zu animieren.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet das, dass Unterrichtsinhalte transparent und vor allen Dingen multiperspektivisch dargestellt sein müssen. Den Schülerinnen und Schülern müssen im Unterricht mehrere Interpretationsmöglichkeiten eröffnet werden, aus denen sie schließlich selbst ihre Schlüsse ziehen können. Im dialogischen Verfahren zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst, gilt es, unterschiedliche Positionen und Ansichten herauszuarbeiten und gelten zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht einzubinden, ist von zentraler Bedeutung. Die Möglichkeit, sich am Diskurs zu beteiligen, ist die Voraussetzung für eine freie und rationale Urteilsbildung und darüber hinaus ein grundlegendes Prinzip einer demokratischen Gesellschaft.

Das Ziel muss sein, am Ende einer Unterrichtsstunde mehrere Ansichten zu einem Thema beziehungsweise mehrere Herangehensweisen an ein Problem erarbeitet zu haben. Auf dieser Basis haben die Lernenden die Chance, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen und sich selbstständig eine Meinung zu bilden.

Um zu verhindern, dass die Position der Lehrperson ein zu großes Gewicht erhält, ist es sinnvoll, dass die Lehrperson diese erst vorbringt, wenn andere Alternativen bereits erörtert worden sind. Ob sie sie selbst aktiv anspricht, sie erst auf Nachfrage der Schülerinnen und Schüler artikuliert oder ganz darauf verzichtet, ist vor dem Hintergrund des jeweiligen Unterrichtsprozesses zu entscheiden. Grundsätzlich ist eine zurückhaltende Verhaltensweise angebracht, die angesprochene Grenze der Grundrechtsklarheit ausgenommen.

Kontroversitätsgebot - alles ist möglich und erlaubt?

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.“ (Wehling 1977, S. 179 f.)

Das Kontroversitätsgebot geht Hand in Hand mit dem Überwältigungsverbot. Wie schon das Überwältigungsverbot verweist das Kontroversitätsgebot auf die Pflicht, unterschiedliche Perspektiven zu einem Thema aufzuzeigen und diese zuzulassen. Zuzulassen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auch widerstreitende oder umstrittene Positionen im Unterricht einbezogen werden müssen, sofern sie dazu dienen, die Kontroversität einer Thematik zu veranschaulichen.

Werden bestimmte Positionen ausgelassen, kommt es zu einer Verzerrung des Gesamtbildes. Es kann die Lernenden mit Blick auf das Überwältigungsverbot in die eine oder andere Richtung drängen und sie wiederum in ihrer Urteilsbildung beeinflussen.

In den meisten Fällen ist es naturgemäß nicht möglich, ein Thema aus jeder Perspektive zu beleuchten. Darum geht es aber auch nicht, denn eine zu detaillierte Darstellung kann auch kontraproduktiv wirken, wenn sie die Lernenden überfordert. Im Sinne der didaktischen Reduktion ist es daher zielführender, sich auf die zentralen Konfliktlinien oder Standpunkte einer Thematik zu beschränken.

Im Kern geht es darum, nicht Einmütigkeit zu suggerieren, wo keine ist. Wenn Dissens besteht, muss dieser auch abgebildet werden.

Ein häufiges Missverständnis des Kontroversitätsgebots ist die Annahme, dass jede Position in einer Diskussion akzeptiert werden muss. Das ist jedoch nicht der Fall. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion extreme Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung nicht vereinbar sind, dürfen diese durch die Lehrperson keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert stehen gelassen werden.

Kontroversität bedeutet somit nicht, dass alles erlaubt und möglich ist. Gerade extreme Positionen dürfen zwischen gemäßigten nicht einfach stehen gelassen werden; zu leicht entsteht sonst der Eindruck, sie wären ebenso zulässig.

Aber wann ist eine Position extrem? Was ist nicht zulässig?

Extrem bedeutet zunächst einmal, dass sich etwas an einer Grenze oder über diese Grenze hinausbewegt. Die verbindliche Grenze für alle Bürgerinnen und Bürger in der Bundesrepublik, egal welchen Alters, bildet das Grundgesetz - und die daraus abgeleiteten Normen und Werte. Zweifelt eine Schülerin oder ein Schüler in einer Diskussion im Schulunterricht nun beispielsweise die Gleichwertigkeit verschiedener Menschen(gruppen) an oder stellt religiöse Grundsätze über die freiheitlich-demokratischen, dann überschreitet sie oder er diese Grenze.

Wenn von der Lehrperson eine neutrale und grundrechtsklare Haltung in der Vermittlung gefordert wird, dann bezieht sich diese auf die Darstellung von Sachverhalten. Sie ist aber nicht mit einer wertneutralen Haltung zu verwechseln, die auch extreme Positionen gelten lässt. Hier ist eine grundrechtsklare Haltung der Lehrkraft gefragt.

Werden im Unterricht kontroverse Thematiken behandelt, kommt der Lehrperson also nicht nur die anspruchsvolle Aufgabe zu, den Unterrichtsgegenstand multiperspektivisch zu beleuchten. Sie muss auch stets moderierend eingreifen, also gegensteuern, wo Bedarf besteht, und Grenzen aufzeigen, wenn diese überschritten werden.

Politisches Wissen, Analyse- und Handlungsfähigkeit – der subjektorientierte Ausgang aus der Unmündigkeit

„Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein.“ (Wehling 1977, S. 179)

Ist die Rede vom Beutelsbacher Konsens, liegt der Fokus der Betrachtung häufig auf dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot. Dabei ist der dritte Grundsatz nicht weniger wichtig, denn er formuliert die ideale Zielvorstellung der politischen Bildung: die politische Mündigkeit von Schülerinnen und Schülern. Ziel ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, politische Vorgänge verstehen, analysieren und im Hinblick auf ihre eigenen Interessen bewerten zu können. Das soll ihnen wiederum dabei helfen, ihre Interessen durch politisches Handeln zu vertreten.

Solches Handeln kann beispielsweise die Wahl einer bestimmten politischen Partei sein oder auch die Entscheidung, sich dieser Partei als Mitglied anzuschließen. Um bewusst und (selbst)reflektiert entscheiden zu können, müssen die Lernenden in die Lage versetzt werden festzustellen, welche Partei die eigenen Ansichten und Bedürfnisse am besten repräsentiert und was sie mit Unterstützung der Partei bewirken können. Das setzt grundlegende Kenntnisse der politischen Landschaft, unseres Regierungssystems, politischer Prozesse und Akteure voraus, aber auch ein zeitgeschichtliches Wissen, an dem aktuelle Entwicklungen gemessen werden können.

Mit Mündigkeit ist dabei nicht alleine die Aneignung von Wissen gemeint, sondern auch, auf dessen Grundlage Situationen kritisch hinterfragen zu können und sich – auch hier wieder – eine eigene Meinung zu bilden. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Situationen und Entwicklungen nicht zwangsläufig als gegeben hinzunehmen, sondern zu erkennen, dass sie durch das eigene Zutun auch verändert werden können.

**Bildungs- und Erziehungsziel:
mündige Bürgerinnen und Bürger**

Das gilt natürlich nicht nur für die Unterstützung von Parteien, sondern für jede Form von politischer Partizipation und gesellschaftlichem Engagement. Man muss wissen, wie und woran man sich beteiligen kann, um sich beteiligen zu können.

Hinweise für die Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses

Die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses richten hohe Erwartungen an die Lehrkraft und ihre Unterrichtsgestaltung. Was in der Theorie einleuchtend klingt, wirft in der Praxis aber oft Fragen nach einer adäquaten Realisierung im Schulalltag auf. Die folgende Tabelle gibt einige Anregungen zu didaktischen Prinzipien und Unterrichtsmethoden, die die praktische Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses im Unterricht unterstützen können.

Didaktisches Prinzip	Methode	Material
Konflikt- und Problemorientierung	<p>Konfliktanalyse: Aufarbeitung von Konflikten anhand von Leitfragen und Kategorien, Analyse von Fallbeispielen soll Transfer auf übergeordnete Konflikte in Politik und Gesellschaft ermöglichen</p> <p>Anwendungsbeispiel: Ukraine-Krise</p> <p>Pegida-Bewegung</p>	<p>https://www.sowi-online.de/praxis/methode/w.html</p> <p>www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/235289/die-ukraine-krise-eine-konfliktanalyse-fuer-den-politikunterricht</p> <p>http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/pegida-bewegung/</p>
	<p>Problemstudie: Systematische Bearbeitung einer Problemstellung, beginnend mit der Problemidentifikation bis hin zur eigenen Positionierung gegenüber dem Problem</p> <p>Anwendungsbeispiel: Bildungsgerechtigkeit</p>	<p>https://www.sowi-online.de/praxis/methode/problemstudie.html</p> <p>s. o.</p>
Kontroversitätsprinzip	<p>Strukturierte Kontroverse: Erörterung einer umstrittenen Fragestellung anhand von Argumenten, die in Kleingruppen gesammelt und diskutiert werden; Reflexion und Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten</p> <p>Anwendungsbeispiel: Plebiszitäre vs. repräsentative Demokratie</p>	<p>http://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148896/strukturierte-kontroverse</p> <p>http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36492/direkte-demokratie-und-buergerbeteiligungaktualisierte-fassung-05-2013</p>
	<p>Perspektivenwechsel: Betrachtung einer Problematik aus</p>	<p>https://www.sowi-online.de/praxis/methode/perspektivenwechsel.html</p>

	<p>einer bestimmten, festgelegten Perspektive; Reflexion von Denk- und Handlungsweisen mehrerer Akteure</p> <p>[kann als Ergänzung zu anderen Methoden verwendet werden: (strukturierte Kontroverse, Fallstudie, Rollenspiel)]</p> <p>Anwendungsbeispiel: Tarifverhandlungen</p>	<p>http://www.bildungserver.de/elixier/elixier_list.php?mtz=10&suche=einfach&feldinhalt1=TARIFVERTRAG</p>
Handlungsorientierung	<p>„Wahl-O-Mat“: Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Inhalten; Positionierung zu bestimmten Themen; Treffen und Reflektieren einer Wahlentscheidung</p> <p>Anwendungsbeispiel: Bundestagswahlen</p> <p>Landtagswahlen</p>	<p>http://www.bpb.de/lernen/projekte/wahl-o-mat-im-unterricht/</p> <p>http://www.bpb.de/lernen/themen-im-unterricht/wahlen/</p> <p>https://hessischer-landtag.de/content/seminar-und-bildungsangebote-0</p>
	<p>Fallstudie: Untersuchung eines personalisierten Fallbeispiels, Ableitung und Bewertung von Handlungsmöglichkeiten</p> <p>Anwendungsbeispiel: Migration und Integration am Beispiel einer realen/fiktiven Person</p>	<p>http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe08/</p> <p>http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/die_fallstudie_mehmet/</p>
	<p>Plan- und Rollenspiel: Simulation von realitätsnahen Konfliktsituationen und Erproben von Handlungsmöglichkeiten ermöglichen die Vermittlung komplexer Zusammenhänge und Prozesse</p>	<p>https://www.sowi-online.de/praxis/methode/planspiel.html_1</p>

	<p>Anwendungsbeispiel: Parlamentarische Demokratie</p> <p>Populismus an der Macht?</p>	<p>http://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65586/planspiele-detailseite?planspiel_id=357</p> <p>http://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65586/planspiele-detailseite?planspiel_id=444</p> <p>Planspieldatenbank der Bundeszentrale für politische Bildung: http://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/</p>
Urteilsbildung und -begründung	<p>Moralstufenanalyse: Erschließung, Analyse und reflexive Beurteilung von Denk-, Handlungs- und Begründungsmustern in Politik und Gesellschaft</p> <p>Anwendungsbeispiel: Rechtsextremismus</p>	<p>http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/1016159_2490596/</p> <p>http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=20134&elem=2490605</p>
	<p>Politische Urteilsbildung: Grundmodell der Urteilsbildung anhand von sieben Regeln</p> <p>alternativ: Kategoriale Urteilsbildung: Erarbeitung einer begründeten, kategoriengestützten Urteilsbildung</p> <p>Anwendungsbeispiel: Bewertung von Parteien bzw. Wahlkampfhalten</p>	<p>http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/46916/urteilsbildung</p> <p>Massing, Peter: Kategoriale Urteilsbildung, in: Kuhn, Hans-Werner u. a.: Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2003, S. 125 f.</p> <p>http://www.bpb.de/politik/wahlen/wer-steht-zur-wahl/</p>
	<p>Begründungstraining: Einübung von Argumentationsschemata; Förderung der Argumentationsfähigkeit und Inhaltsstrukturierung</p> <p>Anwendungsbeispiel: Wahlen ab 16 Jahren</p>	<p>http://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagwahl-2013/148858/begrueundungstraining</p> <p>http://blog.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/polis_2_12_Berkessel_Materialien.pdf</p>

c) Vermittlung von Demokratie in der Schule

Von der politischen Bildung zum Demokratie-Lernen

Wie bereits dargelegt, steht die Demokratie heute vor Herausforderungen, die eine tiefgreifende, wer-tevermittelnde politische Bildung erfordern.

Wenn aber von Demokratie-Lernen die Rede ist, müssen wir uns zunächst bewusst machen, was wir mit Demokratie überhaupt meinen. Ist es das politische System, in dem wir leben? Ist es die repräsentative Regierungsform? Ist es das Bestehen von Presse- und Meinungsfreiheit? Ist es die soziale Marktwirtschaft? Ist es die Idee einer solidarischen Gemeinschaft? Ist es unser Wahlrecht? Ist es eine pluralistische Gesellschaft?

Alle diese Aspekte sind natürlich Teil der Demokratie, wie wir sie kennen. Demokratie beschreibt also nicht nur, wie der Staat regiert, sondern auch, nach welchen Prinzipien darin zusammengelebt wird.

Um der Komplexität des Demokratiebegriffs Rechnung zu tragen, hat der Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann ein Modell entwickelt, in dem er drei wesentliche Funktionsebenen von Demokratie aufschlüsselt (vgl. Himmelmann 2006, S. 82 ff. und 2017, S. 19 ff.).

Zunächst einmal beschreibt der Begriff Demokratie unser Regierungssystem. Wir leben in einer repräsentativen Demokratie, in der gewählte Volksvertreterinnen und -vertreter das Parlament und die Regierung bilden. Freie Wahlen, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung sind weitere Elemente der Demokratie als Herrschaftsform. Gemeint ist also die spezifische Organisation des Staates und wie die Staatsgewalten zusammenwirken.

Demokratisch ist aber ebenso die Art und Weise, wie unsere Gesellschaft zusammenlebt. Sie ist vielfältig und darf das auch sein. Trotz bestehender Unterschiede – zum Beispiel verschiedene Lebensentwürfe und Zielvorstellungen, unterschiedliche Religionszugehörigkeiten oder Weltanschauungen – können Menschen friedlich und in gegenseitiger Toleranz zusammenleben. Dieser Pluralismus ist charakteristisch für die Demokratie als Gesellschaftsform. Was eine demokratische Gesellschaft weiterhin ausmacht, ist das Vorhandensein einer aktiven Öffentlichkeit, die sich durch Petitionen oder Proteste am politischen Prozess beteiligt, genauso wie eine engagierte Zivilgesellschaft, die sich in Vereinen und Verbänden für ihre Interessen, sei es Umweltschutz oder Kulturförderung, einsetzt.

Trotz all dieser Unterschiede und verschiedenen Interessen, die nicht immer miteinander vereinbar sein müssen, gehören gegenseitige Toleranz und Anerkennung der Gleichwertigkeit unserer Mitmenschen zu den Grundwerten unseres Zusammenlebens. Sie sind die wichtigsten Voraussetzungen für ein friedliches Miteinander. Solidarität und Fairness, die Wertschätzung des Einzelnen und Rücksichtnahme gegenüber anderen sind weitere Beispiele für die Wertgrundlage, die das Leben in der Demokratie kennzeichnen. Himmelmann nennt diese Werte Demokratie als Lebensform.



Wenn also von Demokratie die Rede ist, dann ist damit ein vielschichtiges Ganzes gemeint, das unsere Lebenswelt auf vielfältige Weise prägt. Die Vorstellung, dass Demokratie weit mehr ist als das bloße Regierungssystem, geht in ihrem Kern zurück auf das sogenannte Böckenförde-Theorem.

Der Rechtsphilosoph Ernst-Wolfgang Böckenförde stellte die These auf, dass der „freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1976, S. 60). Ein demokratisch verfasster Staat kann also sein eigenes Fundament, nämlich den Willen zum demokratischen Handeln und Leben, nicht erzwingen. Die freiheitliche Orientierung, die einem demokratischen Staat fundamental zugrunde liegt, und ein Handlungszwang schließen sich per se gegenseitig aus. Der demokratische Staat kann nur dann bestehen, wenn seine Bürgerinnen und Bürger freiwillig, also aus eigener Überzeugung, im Sinne der Demokratie handeln. Zusammengefasst bedeutet das: Demokratie kann sich nur aus sich selbst heraus erhalten. Demokratische Werte sind gleichzeitig die Voraussetzung und das Ergebnis einer demokratischen Gesellschaftsform. Diese wiederum verleiht der repräsentativ-parlamentarischen Regierungsform erst ihre Daseinsberechtigung.

Der schulischen politischen Bildung kommt hierbei eine besondere Rolle zu. Denn Schule ist der Ort, an dem Kinder und Jugendliche zum ersten Mal bewusst und reflektiert mit Demokratie in Berührung kommen. Sie ist gleichzeitig Ort der demokratischen Wissensvermittlung und demokratischer Erfahrungsraum. Der Schule kommt daher die Verantwortung zu, der Ort zu sein, an dem demokratische Werte und Normen (vor-)gelebt und gelernt werden. Versteht man politische Bildung also im umfassenden Sinn des Demokratie-Lernens, liegt es auf der Hand, dass demokratische Bildung Aufgabe der gesamten Schulpraxis und nicht nur des Politikunterrichts ist.

Demokratie und Grundwerte sind bereits in der Grundschule fächerübergreifend Thema. So sieht der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen vor, dass Kinder das Demo-

kratieprinzip als „gelebte Alltagsdemokratie“ erleben. Es basiert auf einer Kultur der Begegnung, die demokratischen Grundsätzen folgt – und damit auf Partnerschaft und Kooperation. Die Kinder erlangen demokratische Kompetenzen wie Gesprächsregeln und -disziplin. Sie lernen, Kompromisse einzugehen und gemeinsame Lösungen auszuhandeln, die auf einen Interessenausgleich abzielen, und Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren. Die Kinder machen die Erfahrung, dass sie auf ihr Umfeld einwirken können, und werden ständig sicherer im Umgang mit demokratischen Aushandlungsprozessen.

Zu den Werten und Orientierungskompetenzen, die der Bildungs- und Erziehungsplan nennt, gehören das Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur, die Sensibilität für und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein, solidarisches Handeln, sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfreiheit sowie Unvoreingenommenheit gegenüber Personen mit anderen Werten, Einstellungen und Sitten. Das andere Geschlecht als gleichwertig und gleichberechtigt anzuerkennen, ist ebenfalls ein Bildungs- und Erziehungsziel, das der Bildungs- und Erziehungsplan vorgibt.

Das unterstreicht auch das Hessische Schulgesetz, das die demokratische Wertevermittlung als maßgeblichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in § 2 Abs. 3 ausdrücklich benennt.

Gerade die demokratischen Grundwerte und die Bereitschaft, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen, können nicht früh genug an Kinder und Jugendliche weitergegeben werden. Da man nicht davon ausgehen kann, dass alle Elternhäuser diese Aufgabe in gleichem Maße bewältigen, muss das demokratische Leben und Lernen ein zentraler Bestandteil des Schulalltags sein, sowohl fächer- als auch schulstufenübergreifend.

Demokratie-Lernen in der Schule nach dem Drei-Ebenen-Modell von Gerhard Himmelmann

Gerade für das Demokratie-Lernen in der Schule stellt die Dreiteilung des Demokratiebegriffs nach Himmelmann einen anschaulichen, handhabbaren und vor allen Dingen praxisbezogenen Ausgangspunkt dar. Die aufeinander aufbauenden Ebenen – Demokratie als Lebensform, Demokratie als Gesellschaftsform, Demokratie als Herrschaftsform – beschreiben Demokratie als ein umfassendes gesellschaftlich-strukturelles Konzept. Demokratie-Lernen muss den weiten Bogen vom allgemeinen Erleben eines demokratischen Miteinanders bis hin zur Befähigung zu einem aktiven demokratischen Handeln schlagen. Es geht hier um einen seit Jahren dauernden, kontinuierlichen Lernprozess, der im Kindesalter mit ersten sozialen Erfahrungen beginnt und die Ausbildung zum politisch mündigen Bürger zum Ziel hat.

Dieses breit angelegte Modell von Demokratie ist insofern bemerkenswert, als es die unterschiedlichen Entwicklungsphasen und -horizonte von Kindern und Jugendlichen anspricht und es somit ermöglicht, sie schulstufengerecht „abzuholen“. Das kann und muss nicht alleine der Sachunterricht beziehungsweise Politik- und Wirtschaftsunterricht leisten. Im Gegenteil: Ein so umfassend verstandener Demokratiebegriff ermöglicht eine Vielzahl fächerübergreifender Ansatzpunkte für das Demokratie-Lernen. Im Folgenden werden daher die Parallelen und Anknüpfungsmöglichkeiten an die überfachlichen Kompetenzbereiche der Kerncurricula der einzelnen Schulstufen aufgezeigt (vgl. Himmelmann 2006, S. 83).

Die Kernfragen lauten: Welche Kompetenzen lassen sich mit den verschiedenen Aspekten der Demokratieebenen verknüpfen? Wie bauen diese aufeinander auf beziehungsweise wann ist welche Ebene von größerer oder geringerer Relevanz in der schulischen Vermittlung?

Im Anschluss hieran findet sich eine Tabelle mit einer Auswahl konkreter Unterrichtsthemen, anhand derer die Demokratieebenen in der Schulpraxis umgesetzt werden können. Berücksichtigt werden dabei sowohl die hessischen Kerncurricula und Lehrplaninhalte als auch die schulstufenentsprechenden Kompetenzziele.

Demokratie als Lebensform stellt die grundlegendste Erfahrung von Demokratie dar. Denn es geht hier ganz wesentlich um die Werte, die das alltägliche Miteinander sowohl in der Schule als auch darüber hinaus prägen.

Werte können bekanntlich nicht in dem Sinne gelernt werden, wie das beispielsweise bei Vokabeln oder Rechenschritten der Fall ist. Wertebildung ist ein komplexer Prozess, der nur im sozialen Miteinander vollzogen werden kann. Werte müssen vorgelebt und erfahren werden, um übernommen, verinnerlicht und schließlich gelebt werden zu können.

Demokratie-Lernen in diesem Sinne beginnt deshalb schon in der Primarstufe. Hier geht es zunächst darum, im Schulalltag Erfahrungen im sozialen Miteinander zu sammeln und mehr oder weniger beiläufig demokratische Werte kennenzulernen, zum Beispiel Toleranz, Gewaltverzicht, gegenseitige Rücksichtnahme, Gleichbehandlung und Solidarität.

Im Kerncurriculum der Primarstufe heißt es diesbezüglich, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, „selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln“, ausgehend von „realistische(r) Selbstwahrnehmung, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeit“ (HKM KCH PS 2011, S. 8). Diese Kompetenzen sind deshalb so wichtig, weil sie in ihrem Kern auf den Grundsatz der Menschenwürde und der freien Persönlichkeitsentfaltung zurückgehen – zwei fundamentale demokratische Leitgedanken, die mit einer Vielzahl demokratischer Werte verknüpft sind. Zu begreifen, dass man nicht nur eigene Rechte hat, die von anderen geachtet werden müssen, sondern dass umgekehrt die Rechte anderer ebensolche Achtung verdienen, gehört zu den tragenden Grundsätzen unserer Gesellschaft. Die Achtung des Einzelnen schließt außerdem die Anerkennung der Gleichwertigkeit anderer Menschen ein: Alle Kinder sind gleich viel wert, egal welche Kleidung sie tragen, welche Haar- oder Hautfarbe sie haben oder wo sie geboren worden sind. Das ist nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für einen respekt- und vorurteilsfreien Umgang mit anderen, sondern auch die Grundlage einer interkulturellen Verständigung.

Die „Fähigkeit und Bereitschaft, in sozialen Beziehungen zu leben und diese aktiv mitzugestalten“ (HKM KCH PS 2011, S. 8) sowie die Entwicklung von „Rücksichtnahme und Solidarität“ sind die Voraussetzungen dafür, das Partizipationsprinzip zu begreifen. Die Lernenden „übernehmen Verantwortung für sich und andere“, sie sollen sich „als Teil des Gemeinwesens wahrnehmen“ (HKM KCH PS 2011, S. 8): „Ich kann und darf mitwirken. Die anderen Kinder, aber auch der Lehrer nehmen mich wahr. Ich kann einen Beitrag leisten.“ Was sich in der Schule noch auf gemeinsames Arbeiten im Unterricht bezieht, ist langfristig betrachtet der Grundstein für ein partizipatives, engagiertes Handeln in Gesellschaft und Politik.

Von der Primarstufe an sollen demokratische Werte und ein grundrechteorientiertes Verhalten zu einer möglichst selbstverständlichen Umgangsform untereinander werden. Das gilt in der Sekundarstufe I und II natürlich genauso und muss dort ebenso gelebt und eingefordert werden.

Demokratie als Lebensform ist aber auch deshalb so wichtig, weil sie die Grundlage und den Kontext für Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform bildet. Spricht man von Demokratie als Gesellschaftsform, ist damit die Art und Weise gemeint, wie unsere Gesellschaft auf der Basis demokratischer Werte zusammenlebt. Es geht also um diejenigen gesellschaftlichen Strukturen, die aus der Demokratie als Lebensform erwachsen: beispielsweise verschiedene Lebensentwürfe und Familienmodelle (ent-

standen aus Werten wie Toleranz und Respekt), friedliche Konfliktregulierung (aus Gewaltablehnung), Konsens als zentrales Entscheidungsfindungsprinzip (bedingt unter anderem durch Rücksichtnahme und Achtung des Einzelnen), zivilgesellschaftliches Engagement und Zivilcourage (aus Solidarität). Die Vermittlung von Demokratie als Gesellschaftsform zielt also darauf ab, die soziale und gesellschaftliche Kompetenz der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Das korrespondiert schwerpunktmäßig mit den Kompetenzentwicklungszielen der Sekundarstufe I.

Der Fokus der Sekundarstufe I liegt unter anderem darauf, ein „selbstbestimmt[es] und eigenverantwortlich[es]“ Handeln zu erlernen, wobei die „soziale Wahrnehmungsfähigkeit“ ebenso gestärkt werden soll wie die Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es, die Lernenden in die Lage zu versetzen, „gesellschaftliche Verantwortung“ zu übernehmen und „ihre (Mit-)Gestaltungsrechte aktiv aus[zuüben]“ (HKM KCH Sek I 2011, S. 8). Persönliche Erfahrungen der demokratischen Lebensform sollen nun verstärkt in den gesellschaftlichen Kontext und die soziale Wirklichkeit transferiert, vor allen Dingen aber auch reflektiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen gezielt darauf vorbereitet werden, als mündige Personen im Sinne eines eigenständigen und verantwortungsvollen Handelns an der demokratischen Öffentlichkeit teilzunehmen.

Den formalen und institutionellen Rahmen für das gesellschaftliche Zusammenleben gibt die Demokratie als Herrschaftsform vor. Er stellt beim Demokratie-Lernen die nächste Vertiefungsstufe dar. Demokratie als Herrschaftsform zu verstehen, bedeutet zum einen, das Regierungssystem der Bundesrepublik, ihre Institutionen und Abläufe kennenzulernen. Das kann in entsprechend abstrahierter Form schon in der Primarstufe beginnen und soll in der Sekundarstufe I und II vertieft werden. Während in der Sekundarstufe I noch der Aufbau und das Funktionieren des Regierungssystems im Vordergrund stehen, ist der Ansatz in der Sekundarstufe II verstärkt problemorientiert: Der Fokus liegt dann auf den Herausforderungen für die Demokratie. Genau hierin liegt eine weitere Dimension der Demokratie als Herrschaftsform: Demokratie als fortlaufendes Projekt zu begreifen, das immer wieder erneuert, entwickelt und durch aktive Teilhabe aufrechterhalten wird.

Im Hinblick darauf kann insbesondere die Verbindung zu den generellen Zielen der Sekundarstufe II gezogen werden. Diese sehen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler vor, dass sie unter anderem in die Lage versetzt werden sollen, politische und soziale Verantwortung zu übernehmen, sich gesellschaftlich zu engagieren sowie Fragen des Zusammenlebens in der Gesellschaft zu reflektieren (vgl. HKM KCGO 2016, S. 9). Das Ziel ist hier also, die Demokratiekompetenz im Sinne einer kritischen und reflektierten politischen Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu verfestigen.

Folgendes Schaubild fasst schematisch zusammen, wie die Schwerpunkte des Demokratie-Lernens mit Blick auf die einzelnen Schulstufen idealtypisch gelagert sind beziehungsweise wie sie sich im Verlauf der Schullaufbahn verschieben:

	Lebensform	Gesellschaftsform	Herrschaftsform
Primarstufe	xxx	xx	x
Sekundarstufe I	xx	xxx	x
Sekundarstufe II	x	xx	xxx

nach Himmelmann 2017

Themenanregungen und Zugriffsmöglichkeiten für die Praxis zu diesem Kapitel finden sich im Anhang dieser Handreichung

Quellenverzeichnis zu diesem Kapitel

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des Hessischen Kultusministeriums vom 21.03.1995, Wiesbaden 1995.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Primarstufe [HKM PS 2011].

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I, [HKM Sek. I 2011] Hauptschule/Realschule/Gymnasium, Politik und Wirtschaft, Wiesbaden 2011 (zitierte Inhalte sind in den Ausgaben für die jeweilige Schulform identisch).

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe [HKM KCGO 2016], Wiesbaden 2016.

Literaturverzeichnis zu diesem Kapitel

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt am Main 1976.

Gramm, Christof/Pieper, Stefan: Grundgesetz. Ein Bürgerkommentar, Bonn 2015.

Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen in der Schule, Schwalbach/Ts. 2017.

Himmelmann, Gerhard: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach/Ts. 2006.

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184.

IV Grundrechtsklarheit im Schulalltag

a) Einführung

Als Grundrechte werden die Artikel 1 bis 19 des Grundgesetzes bezeichnet. Es handelt sich dabei um diejenigen Verfassungsartikel, die grundlegende Rechte des Einzelnen definieren, die der Staat achten und schützen muss. Den Grundrechten kommt im Grundgesetz ein besonderer Stellenwert zu. Denn sie stellen nicht nur die gesetzliche, sondern in weiten Teilen auch die ideelle Basis unserer Demokratie dar. Im Besonderen gilt das für die ersten fünf Artikel des Grundgesetzes: Menschenwürde, das Recht zur freien Persönlichkeitsentwicklung, den Gleichheitsgrundsatz, die Freiheit von Glauben, Gewissen und Bekenntnis und – last but not least – die Meinungsfreiheit. Alle zusammen bilden die Säulen der Werteordnung, auf denen die Demokratie der Bundesrepublik, insbesondere die Ebenen der demokratischen Lebens- und Gesellschaftsform, fußt.

**Grundrechte sind die Basis
unserer Demokratie**

Die Institution Schule als „Keimzelle des (demokratischen) Gemeinwesens“ (Rux/Niehues 2013, S. 44) hat wie bereits beschrieben die verantwortungsvolle Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu politisch mündigen Bürgerinnen und Bürgern auszubilden – trotz oder gerade wegen der Herausforderungen, denen die Demokratie sowie im Unterricht und Schulalltag die Lehrkraft gegenüberstehen. Grundlage hierfür ist die Grundrechtsklarheit von Lehrerinnen und Lehrern, nicht nur das Wissen um, sondern auch das Bewusstsein für die Omnipräsenz von Grundrechten im Schulalltag. Denn Grundrechte prägen den Schulalltag nicht nur formal, indem sie das Schulwesen unter staatliche Aufsicht stellen (Art. 7 Abs. 1 GG) oder Religionsunterricht als ordentliches Schulfach definieren (Art. 7 Abs. 3 GG). Sie dienen in ihrer wertgebenden Funktion auch als wichtige Leitlinien für die Kompetenzorientierung der Schulen und als Zielformulierungen des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags.

Im Sinne der Grundrechtsklarheit muss auch der Kontext der Grundrechte im Grundgesetz beachtet werden. Daher werden im Folgenden zunächst die wesentlichen Funktionsprinzipien des Grundgesetzes sowie sein Verhältnis zu Landes- und Schulrecht dargelegt. Mit besonderem Fokus auf ihre schulische Relevanz werden im exemplarischen Zugriff anschließend die ersten fünf Artikel des Grundgesetzes vorgestellt, aufgrund ihres spezifischen Schulbezugs ergänzt um Artikel 6 und 7. Die Fragen hier lauten: Wann und wie spielen Grundrechte im Schulalltag konkret eine Rolle? Welche Bedeutung haben sie für die Schule als Institution? Wo und wie prägen sie den Schulalltag? Welche Bedeutung haben sie für den Schulunterricht?

b) Grundrechte im Kontext: Das Grundgesetz – alles Interpretationsache?

Das Grundgesetz entstand 1948/49 vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Herrschaft und der Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg. Viele der bis heute im Grundgesetz verankerten Regelungen sind nur vor diesem Hintergrund verständlich und müssen entsprechend erklärt werden. Dies gilt natürlich in erster Linie für die zentrale Verankerung der Menschenwürde in Artikel 1 des Grundgesetzes. Die Menschenwürde gilt gemeinsam mit anderen Grundrechten als ein sogenanntes „Jedermann-Grundrecht“.

Diese gelten für alle Menschen, unabhängig davon, ob sie Deutsche im Sinne eines staatsbürgerlichen Nachweises sind oder nicht. Daneben existieren im Grundgesetz Grundrechte, die als Bürgerrechte nur für deutsche Staatsangehörige garantiert sind.

Das Grundgesetz regelt die Beziehungen zwischen den Bürgerinnen und den Bürgern einerseits und dem Staat andererseits. Es soll vor dem historischen Hintergrund vor staatlichem Machtmissbrauch und staatlicher Gewalt schützen und verhindern, dass erneut ein totalitärer Staat auf deutschem Boden entsteht.

Im Alltag beschäftigt uns das Grundgesetz häufig jedoch in der Beziehung zweier Menschen untereinander, wenn es etwa darum geht, welche Äußerungen gegenüber einer anderen Person unter die Meinungsfreiheit nach Artikel 5 des Grundgesetzes fallen und welche nicht. Die Rechtsverhältnisse zwischen zwei Privatpersonen werden in Deutschland grundsätzlich durch das Zivilrecht geregelt. Dennoch können auch die Grundrechte eine Wirkung in solchen Rechtsverhältnissen entfalten. Man bezeichnet diesen Fall als „mittelbare Drittwirkung“ der Grundrechte. In jedem Verfahren sind die Gerichte gemäß Artikel 1 Abs. 3 GG an die Regeln des Grundgesetzes gebunden. So entfalten diese über das Verhältnis Staat-Bürger hinaus auch Wirkung auf das Verhältnis zweier oder mehrerer Privatpersonen untereinander.

Die Regeln des Grundgesetzes sind an vielen Stellen sehr weit gefasst und bedürfen häufig einer umfangreichen Interpretation. Einfache Ja- oder Nein-Antworten gibt das Grundgesetz so gesehen selten. Die Auslegung der grundgesetzlichen Regelungen erfolgt in Deutschland zumeist durch die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Seine Entscheidungen sind bindend für alle staatlichen Organe in unserem Land. Die jeweiligen Grundrechte werden stets in ihrem Verhältnis zu anderen Grundrechten betrachtet; nur selten ist ein einzelnes Grundrecht alleine betroffen. So zeugen die Entscheidungen in aller Regel von einem intensiven Aushandlungsprozess, der nicht selten zugleich eine Weiterentwicklung des bisherigen Auslegungs- und Interpretationsvorgehens darstellt.

Daraus lässt sich ableiten, dass auch in Situationen im Schulunterricht selten die Möglichkeit besteht, sie mit Verweis auf eine grundgesetzliche Regelung abschließend zu klären. Vielmehr kann und muss über Dinge wie die Meinungsfreiheit oder die Glaubens- und Weltanschauungsfreiheit diskutiert werden. Gleichzeitig setzen die Regeln des Grundgesetzes Rahmenbedingungen für diese Diskurse. Positionen, die sich fernab unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung bewegen, dürfen nicht hingenommen werden.

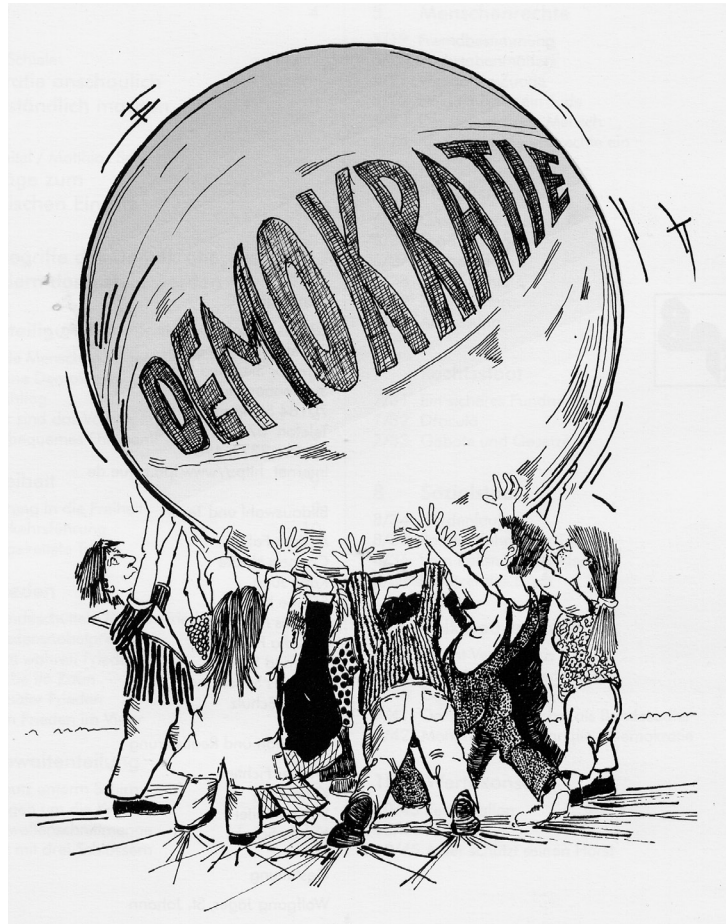
Die Grundrechte können mit geschriebenen Gesetzesvorbehalten belegt sein. „Ein im Verfassungstext geschriebener Gesetzesvorbehalt ist eine Freiheits-Beschränkungsklausel, die eine ausdrückliche verfassungsrechtliche Ermächtigung an den Gesetzgeber enthält, ein Grundrecht einzuschränken: ‚In dieses Grundrecht kann durch oder aufgrund eines Gesetzes eingegriffen werden.‘“ (Gramm/Pieper 2015). Dies gilt selbst für das Grundrecht auf Leben und körperliche Unversehrtheit aus Artikel 2 Abs. 2 Satz 3 GG, wohingegen die Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit des Artikels 4 ohne einen solchen Vorbehalt auskommt und so besonders hohe Schutzhürden besitzt. Hierbei handelt es sich zudem um ein sogenanntes „Jedermann-Grundrecht“, das wie beschrieben für alle Menschen im Geltungsbereich des Grundgesetzes gilt.

Dennoch haben auch Freiheitsrechte ohne Vorbehalt Grenzen. Für einen Eingriff in sie sind jedoch die Hürden höher, die angeführten Gründe müssen daher eine besondere Qualität haben. Dies kann dann der Fall sein, wenn die Gründe selbst aus der Verfassung ableitbar sind und zudem im Einzelfall schwerer wiegen als das betroffene Grundrecht. Es muss sich bei den eingriffsermöglichenden Rechtsgütern

daher um solche handeln, die selbst mit Verfassungsrang ausgestattet sind. Hierfür kommen etwa die Grundrechte anderer Personen in Betracht oder auch sonstige Verfassungsgüter.

Neben den Vorschriften des Grundgesetzes kommen auch die Regelungen der Landesverfassung des Bundeslandes Hessen sowie landesrechtliche Regelungen (zum Beispiel das Hessische Schulgesetz) zum Tragen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass im Verhältnis dieser Gesetze zueinander gilt: Bundesrecht bricht Landesrecht. Dieser Vorrang des Bundesrechts (Art. 31 GG) umfasst nicht nur das Grundgesetz und die Bundesgesetze, sondern auch Rechtsverordnungen der Bundesregierung oder eines Bundesministers.

Die Regelungen des Grundgesetzes sind maßgeblich, hieran muss sich das Landesrecht orientieren. Zugleich kommt es gelegentlich vor, dass durch Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) andere Normen verbindlich werden, als sie in Landesgesetzen zu finden sind. Da das Bundesverfassungsgericht angerufen werden muss, also nicht von selbst eigenständig tätig wird, kann es passieren, dass solche Regelungen so lange Fortbestand haben, bis eine verfassungsgerichtliche Überprüfung angestrebt wird. Dabei kommt es nicht selten vor, dass das BVerfG landesrechtliche Regelungen für unvereinbar mit dem Grundgesetz erklärt und den Gesetzgeber auffordert nachzubessern oder die jeweiligen Normen für nichtig erklärt (Art. 93 Abs. 1 Nr. 2, 4, Art. 100 Abs. 1 GG).



©Holger Appenzeller

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Hessischen Schulgesetzes ist in enger Anlehnung an Artikel 56 der Hessischen Landesverfassung formuliert. Darin sticht die Verpflichtung der Schulen auf die Wertordnung des Grundgesetzes besonders hervor.

Grundrechte und Grundgesetz - Materialien für den Unterricht

- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Falter „Grundrechte auf Deutsch und Arabisch“ (<http://www.bpb.de/shop/lernen/falter/217202/grundrechte-deutsch-arabisch-deutsch-englisch>)
- bpb: Themen im Unterricht: „Grundgesetz für Einsteiger und Fortgeschrittene“ (<http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/37026/grundgesetz-fuer-einsteiger-und-fortgeschrittene>)
- bpb-Reihe „Hanisauland Grundrechte“ mit Informationen, Kurzgeschichten und zahlreichen Illustrationen (<https://www.hanisauland.de/spezial/grundrechte/>)
- Grundrechtetibel der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg inkl. Lehrerhandreichung (http://www.grundrechtetibel.de/start_grundrechtetibel.html)
- bpb-App „Das Grundgesetz“ mit Quiz zum Grundgesetz (<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/grundgesetz-und-parlamentarischer-rat/68271/quiz-grundgesetz-parlamentarischer-rat>)
- bpb-Kurzfilme zu den verschiedenen Grundrechten (<http://www.bpb.de/mediathek/190760/die-wuerde-des-menschen>) aus 2009.
- bpb-Infografiken für den Unterricht (<http://www.bpb.de/politik/grundfragen/24-deutschland/40426/grundrechte>)
- Sendungen zu den Art. 1-19 GG durch „Planet Schule“ inkl. Unterrichtsentwürfen (<https://www.planet-schule.de/wissenspool/grundgesetz/inhalt/sendung-gg-19-19-gute-gruende-fuer-die-demokratie/sendung.html>)
- bpb-Themenheft im Unterricht „Demokratie, was ist das?“ (<http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36522/demokratie-was-ist-dasaktualisierte-fassung-07-2013>)
- bpb: „Die Demokratie und der Streit um Werte. Wertediskurse im Unterricht“ (<http://www.bpb.de/217360/wertediskurse-im-unterricht>)

c) Die Grundrechte im Schulalltag, Artikel 1-7 des Grundgesetzes

Schutz der Menschenwürde - Artikel 1

- (1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Die Menschenwürde ist der fundamentale Grundwert der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Damit ist gemeint, dass alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Religion, sozialem Status oder Gesundheitszustand den gleichen Eigenwert haben. Denn dieser begründet sich schon alleine durch das Menschsein. Er kann und muss nicht erarbeitet oder verdient werden, sondern wohnt jedem Menschen inne.

**Menschenwürde =
oberster Grundwert der
Verfassung und einer
freiheitlich-demokratischen
Gesellschaft**

Die Menschenwürde, ihre Achtung und Wahrung ist das oberste Prinzip, nach dem sich alle weiteren Artikel des Grundgesetzes bemessen und an dem das staatliche Handeln gegenüber der einzelnen Person ausgerichtet sein muss. Der Staat darf also keine Maßnahmen ergreifen, die die Menschenwürde beeinträchtigen könnten, und er hat die Würde jedes Menschen zu schützen. Artikel 1 des Grundgesetzes ist durch die sogenannte Ewigkeitsgarantie des Artikels 79 Abs. 3 GG abgesichert: Er kann weder

verändert noch abgeschafft werden. Außerdem ist er der einzige Artikel des Grundgesetzes, der nicht durch andere Grundrechte eingeschränkt werden kann.

In der Schule ist der Grundsatz der Menschenwürde der zentrale und allem zugrunde liegende Ausgangspunkt. Denn er stellt die Basis des humanistischen Bildungs- und Erziehungskonzeptes dar, auf dem die Institution Schule heute basiert. Dabei geht es natürlich nicht nur um die grundsätzliche Wahrung der Menschenwürde von Lehrkräften und Lernenden, sondern vor allen Dingen auch darum, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst als Subjekte der Menschenwürde wahrnehmen. Dieser Anspruch spiegelt sich deutlich in den Kerncurricula für die hessischen Schule wider, insbesondere in den überfachlichen Kompetenzen. Wenn darin von „Selbstwahrnehmung, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeit“ (HKM PS 2011, S. 8), von „Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts“ (HKM KCH Sek I 2011, S. 8) oder dem Praktizieren von Rücksichtnahme (HKM KCGO 2016, S. 8) die Rede ist, dann lassen sich diese Anforderungen in ihrem Kern auf den Grundsatz der Menschenwürde zurückführen.

Recht auf Freiheit der Person - Artikel 2

- (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.**
- (2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.**

Artikel 2 Abs. 1 GG gewährt die freie Entfaltung der Persönlichkeit. Er spricht jedem Menschen das Recht zu, sein Leben nach seinen Wünschen und Vorstellungen zu gestalten, ohne durch den Staat darin eingeschränkt zu werden. Das Recht auf Freiheit der Person wird daher auch als allgemeine Handlungsfreiheit bezeichnet. Artikel 2 des Grundgesetzes greift zumeist dann, wenn keines der anderen Grundrechte die Handlungsfreiheit in einem speziellen Bereich abdeckt, beispielsweise Artikel 5 die Meinungsfreiheit oder Artikel 12 die Berufsfreiheit.

Wie jedes andere Grundrecht – mit Ausnahme von Artikel 1 des Grundgesetzes – gilt auch dieses nicht grenzenlos. Die freie Persönlichkeitsentfaltung darf weder die Rechte anderer Menschen eingrenzen noch gegen die verfassungsmäßige Ordnung der Bundesrepublik oder das Sittengesetz – das sind die allgemein anerkannten sittlichen Normen des Zusammenlebens – verstoßen.

Das Recht zur Selbstentfaltung geht zurück auf die aufklärerischen Leitideen der Freiheit des Willens und der Befähigung zum selbstbestimmten Handeln. Damit ist dieses Grundrecht eng mit der idealen Zielvorstellung schulischer Bildung verknüpft, die die Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlichem, reflektiertem Handeln erziehen möchte. Doch genau hierin liegt auch die Komplexität des Verhältnisses zwischen dem Selbstentfaltungsrecht und der Institution Schule. Denn einerseits sollen Schülerinnen und Schüler in der Schule Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die sie für die Ausübung der freien Persönlichkeitsentfaltung benötigen. Und dazu gehört neben grundlegenden Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen oder einem bestimmten Fachwissen vor allen Dingen auch das breite Feld der überfachlichen Kompetenzen, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden. Andererseits stellt die Schulpflicht in Deutschland und die Festlegung von Bildungsinhalten (vgl. hierzu die Erläuterungen zu Art. 7 GG in dieser Handreichung) eine - wenn auch legitime - Limitierung der allgemeinen Handlungsfreiheit von Kindern und Jugendlichen dar.

Aus der Schulpflicht heraus ergibt sich eine weitere Kompromissnotwendigkeit zwischen der freien Persönlichkeitsentfaltung und ihrer Einschränkung. Wenn der Schulfrieden beispielsweise durch Kleidung mit extremistischen Botschaften beeinträchtigt wird oder pädagogisches Arbeiten zum Beispiel durch eine Vollverschleierung unmöglich gemacht wird, kann die Kleiderwahl von Schülerinnen und Schülern eingeschränkt werden, obwohl sie grundsätzlich unter das Selbstentfaltungsrecht fällt. Weitere Informationen hierzu, ebenso wie zum Tragen von Kopftüchern in der Schule, finden sich in Kapitel V i „Verschleierung“ dieser Handreichung.

Gleichheit vor dem Gesetz - Artikel 3

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.**
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.**
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.**

Artikel 3 des Grundgesetzes lässt sich kurz und knapp zusammenfassen: Vor dem Gesetz gilt gleiches Recht für alle. Der Staat muss alle Menschen gleich behandeln, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, Alter und so weiter. Die Schule bildet dabei als staatliche Einrichtung keine Ausnahme. So findet man den dritten Absatz dieses Artikels in ähnlichem Wortlaut auch im Hessischen Schulgesetz § 3 Abs. 3: „Die Schule darf keine Schülerin und keinen Schüler wegen des Geschlechts, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, einer Behinderung, des Glaubens und der religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligen oder bevorzugen.“

Neben der Festlegung der Rechtsgleichheit beinhaltet dieser Artikel Verweise auf gleich mehrere Wertvorstellungen, die für das Zusammenleben in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft fundamental sind: die der Gleichheit und die der Gleichwertigkeit von Menschen im Allgemeinen sowie Frauen und Männern im Speziellen. Diese Wertvorstellung ist Basis für die plurale Zusammensetzung der demokratischen Gesellschaft, für gegenseitigen Respekt, Toleranz und für Solidarität. Mit Blick auf den dreigeteilten Demokratiebegriff nach Himmelmann wird

**Alle Menschen
sind gleichwertig**

deutlich, dass Artikel 3 des Grundgesetzes maßgeblichen Einfluss auf das Verständnis von Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform hat. Im Schulalltag ist der Gleichheitsgrundsatz daher nicht nur in seiner juristischen Dimension im Verhältnis zwischen der Institution Schule und den Lernenden präsent, sondern auch in seiner ideellen, wertgebenden Dimension, die im Schulalltag auch zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander erlebt und schließlich erlernt werden soll. Gleichzeitig gerät Artikel 3 auf den Prüfstand, wenn etwa aus religiösen Gründen eine Gleichberechtigung von Mann und Frau abgelehnt wird. Solchen Situationen muss Schule unter Bezug auf das Grundgesetz deutlich begegnen (siehe hierzu auch Kap. V h: „Missachtung der Gleichberechtigung von Mann und Frau“).

Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit - Artikel 4

- (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.**
- (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.**
- (3) Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden. Das Nähere regelt ein Bundesgesetz.**

Artikel 4 Abs. 1 und 2 GG gewährt die Glaubensfreiheit. Damit wird jedem Menschen das Recht zugestanden, seine Religion und/oder seine Weltanschauung auszuüben. Eingeschlossen ist dabei jedoch auch das Recht, keiner Religion im Sinne einer „negativen Glaubensfreiheit“ anzugehören. Man hat also auch die Freiheit, nicht zu glauben. Begrenzt wird die Religionsfreiheit durch die Rechte Dritter, denn diese dürfen durch die Religionsausübung anderer nicht verletzt werden: „Bei allem Respekt, den die Verfassung dem persönlichen Glauben entgegenbringt, verleiht er keine Ermächtigung zur Beeinträchtigung der Rechtsgüter Dritter. Wer beispielsweise auf Grund seiner Religion glaubt, andere Menschen töten zu müssen, kann sich dafür nicht auf das Grundrecht der Religionsfreiheit berufen. Niemand darf anderen seine religiöse Überzeugung aufzwingen.“ (Gramm/Pieper 2015, S. 190)

Ab 14 Jahren dürfen Jugendliche entscheiden, ob sie einer Religion und welcher Religion sie angehören möchten. Es besteht dann die sogenannte volle Religionsmündigkeit (§ 5 Gesetz über die religiöse Kindererziehung).

Für den Schulunterricht bedeutet das Folgendes: Artikel 7 Abs. 3 GG definiert Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach. Auch in der Hessischen Landesverfassung (Art. 57 Abs. 1) und im Hessischen Schulgesetz (§ 8 Abs. 1) findet sich diese Definition. Mit dem Erreichen der Religionsmündigkeit können sich Jugendliche selbstständig vom Religionsunterricht abmelden. Bei Schülerinnen und Schülern unter 14 Jahren entscheiden darüber gemäß Hessischem Schulgesetz (§ 8 Abs. 3) die Erziehungsberechtigten. Ein deutliches Zeichen für die Anerkennung der Religionsfreiheit in der Schule ist das Angebot von 13 verschiedenen Religionsunterrichten. Wenn der Religionsunterricht abgewählt wird, ist Ethik das alternative Pflichtfach.

Was die Religionsausübung angeht, gilt Ähnliches wie beim Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung: Der Unterricht darf dadurch nicht beeinträchtigt werden, die Schulordnung kann Grenzen setzen. Gehört zur Religionsausübung beispielsweise das Tragen von Vollverschleierung, würde diese die Interaktion mit der Lehrperson und mit den Mitlernenden einschränken. Sie stellt somit ein Hindernis für die Ausführung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages dar und kann daher untersagt werden. Weiterführende Informationen hierzu gibt Kapitel V i „Verschleierung“ dieser Handreichung.

Freiheit von Meinung, Kunst und Wissenschaft - Artikel 5

- (1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.
- (2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.
- (3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.

Artikel 5 des Grundgesetzes stellt zum einen sicher, dass wir unsere Meinung frei und öffentlich äußern dürfen. Das gleiche Recht gilt für die Presse und ihre Berichterstattung. Beides ist für das demokratische Selbstverständnis der Bundesrepublik von essenzieller Bedeutung. Denn freie Meinungsäußerung, Transparenz und Meinungsvielfalt sind Voraussetzungen für die Teilhabe von Bürgerinnen und Bürgern am politischen und gesellschaftlichen Leben.

Grundsätzlich gilt: Auch Meinungsfreiheit ist nicht unbegrenzt. Verletzt eine Äußerung beispielsweise die Persönlichkeitsrechte einer anderen Person, zum Beispiel durch Beleidigung oder Gewaltandrohung, fällt dies nicht mehr unter die Meinungsfreiheit. Gleiches gilt für verfassungsfeindliche und volksverhetzende Äußerungen.

Die Verfassung gibt den Rahmen vor - auch in der Schule

Das Recht auf freie Meinungsäußerung gilt selbstverständlich auch für Schülerinnen und Schüler; dasselbe gilt für die Grenzen der Meinungsfreiheit. Im Hinblick auf das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses bedeutet das natürlich,

dass ein Diskussionsteilnehmer mitnichten alles sagen darf, was er möchte. Denn auch in der Schule gilt: Die Verfassung gibt den äußeren Rahmen dafür vor. Extreme politische oder politisch-religiöse Positionen, die zum Beispiel die Verfassung verletzen, etwa die Menschenwürde von Einzelpersonen oder Menschengruppen tangieren, überschreiten die Grenzen der Meinungsfreiheit und damit auch die des Kontroversitätsgebotes. Nähere Informationen hierzu finden sich in Kapitel V b „Rassismus und Antisemitismus in der Schule“ und Kapitel V g „Tragen von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen“ dieser Handreichung.

Was die Freiheit der Lehre betrifft, so ist der Unterricht an der Schule nicht mit der akademischen Lehre zu verwechseln. Denn Schulunterricht wird durch Artikel 5 Abs. 3 GG nicht abgedeckt: „Der Staat bzw. der Gesetzgeber darf deswegen für den Schulunterricht sowohl die Inhalte als auch die Unterrichtsmethoden vorgeben.“ (Gramm/Pieper 2015, S. 192)

Schutz von Ehe, Familie und Kindern - Artikel 6

- (1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.

[...]

Zentraler Aspekt dieses Artikels in Bezug auf die Schule ist jedoch folgender: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Eltern haben das Recht über die Lebens- und Entwicklungsbedingungen ihres Kindes zu entscheiden, wobei das Wohl des Kindes im Vordergrund stehen soll. Eltern können über den Wohnort, die Kleidung, die Ernährung und den Bildungsgang des Kindes entscheiden. Sie müssen dabei aber im Interesse des Kindes handeln. Körperliche Züchtigung oder Ähnliches fallen daher auch nicht unter das Elternrecht, da sie sich gegen das Recht auf körperliche Unversehrtheit richten (vgl. Art. 2 Abs. 2 GG).

Das elterliche Recht auf Erziehung wird nur durch den Erziehungs- und Bildungsauftrag eingeschränkt, der den Schulen von staatlicher Seite übertragen worden ist. Im Schulunterricht ist der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag dem der Eltern übergeordnet. Lehrpläne, die durch das Kultusministerium eines Landes festgelegt worden sind, können daher von einzelnen Eltern nicht abgelehnt werden. Die Hessische Landesverfassung räumt dem Landeselternbeirat jedoch ein aktives Recht ein, das Unterrichtswesen mitzugestalten (Art. 56 Abs. 6). Dieses Recht wird insbesondere durch die im Hessischen Schulgesetz verankerten Elternbeiräte (§§ 101-120) und deren umfassende Mitwirkungsrechte umgesetzt.

Schulwesen - Artikel 7

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

[...]

Für die Schule ist Artikel 7 des Grundgesetzes natürlich essenziell: Er bildet die Grundlage für den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Zusammen mit Artikel 1, dem Schutz der Menschenwürde, und Artikel 3, dem Gleichberechtigungsgrundsatz, sichert Artikel 7 das Recht auf Bildung im Sinne eines Verbotes der Vorenthaltung von Bildungsmöglichkeiten.

Die Schulpflicht hingegen wird nicht durch das Grundgesetz, sondern durch die Verfassungen der einzelnen Länder geregelt, denen die konkrete Ausgestaltung des Schulwesens aufgrund der Kulturhoheit der Länder obliegt. In der Hessischen Landesverfassung steht in Artikel 56 Abs. 1 schlicht: „Es besteht allgemeine Schulpflicht.“

Die staatliche Gewährung einer Schulpflicht kann, wie unter Artikel 2 des Grundgesetzes beschrieben, als Einschränkung des Selbstentfaltungsrechtes der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Es gilt jedoch zu bedenken: „Nimmt der Staat daher seine Verpflichtung zum Schutz der Grundrechte ernst, so hat er nicht nur das Recht, sondern sogar die Pflicht, dafür zu sorgen, dass möglichst jeder Bür-

ger eine seiner Begabung entsprechende Bildung und Ausbildung erhalten kann. Denn erst dadurch wird er in die Lage versetzt, seine Grundrechte tatsächlich in Anspruch zu nehmen.“ (Rux/Niehues 2013, S. 40)

Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in Artikel 7 Abs. 1 GG sowie in § 2 Abs. 2 des Hessischen Schulgesetzes festgehalten ist, trifft hier auf den elterlichen Erziehungsauftrag (Art. 6 Abs. 2 GG). Beide sind einander zwar gleichgeordnet, wobei der Ausgleich aber darin besteht, dass der Staat beziehungsweise die Länder über die Bildungsinhalte entscheiden und die Eltern wiederum über den Bildungsgang, der von ihren Kindern besucht werden soll.

Eine Ausnahme bildet der Religionsunterricht. Dieser ist zwar ein ordentliches Unterrichtsfach (Art. 7 Abs. 3 GG, Art. 57 HV). Anders als beim Schulunterricht insgesamt können Eltern aber darüber entscheiden, ob das Kind an dem jeweiligen Religionsunterricht teilnimmt (Art. 7 Abs. 2 GG). Das gilt zumindest bis zum Erreichen der Religionsmündigkeit mit 14 Jahren, wenn Jugendliche über ihre Religionszugehörigkeit und damit auch die Teilnahme am entsprechenden Religionsunterricht selbstständig entscheiden können.

Literaturverzeichnis zu diesem Kapitel

Gramm, Christof/Pieper, Stefan: Grundgesetz. Bürgerkommentar, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schriftenreihe, Band 1643, Bonn 2015.

Rux, Johannes/Niehues, Norbert: Schulrecht, 5. Auflage, München 2013 [eine 6. aktualisierte Auflage ist im Juni 2018 erschienen].

V Ausgewählte Prüfsteine für angewandte Grundrechtsklarheit

a) Einführung

Das Grundgesetz bildet die zentrale Wertordnung unserer Gesellschaft. Die Ausprägungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und die Möglichkeiten des Demokratie-Lernens im Schulunterricht sind in den vorangegangenen Kapiteln dieser Handreichung vorgestellt worden.

Die folgenden Ausführungen widmen sich im Hinblick auf die Unterrichtspraxis potenziellen Konfliktfeldern. Hierbei werden die Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs sowie die Rechtsgrundlagen in Form des Grundgesetzes, der Landesverfassung und des Landesrechts dargestellt.

Ziel ist es, Lehrkräften in konkreten Unterrichtssituationen Hilfen an die Hand zu geben, mit denen die Situationen (auf-)gelöst werden können. Die hier vorgestellten Situationen können nur Beispiele sein, die das tägliche Geschehen im Unterricht niemals vollständig abbilden können. Die Beispiele enthalten aber viele Informationen, Anregungen und Hilfestellungen für den Unterricht, die natürlich auch auf andere Situationen übertragen werden können. Hierbei geht es nicht darum, die Verfassungsprinzipien des Grundgesetzes mechanisch „herunterzubeten“, sondern vielmehr deren Inhalte zu leben und diese aktiv in das Unterrichtsgeschehen und Alltagsleben der Schule einzubinden.

Zugleich dienen die Informationen zu den Rechtsgrundlagen nicht als „Totschlagargumente“. Im Vordergrund eines gelungenen Schulunterrichts steht der pädagogische Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, der mit der Anwendung und Bewusstmachung rechtlicher Rahmenbedingungen Hand in Hand gehen muss. Es kann und darf nicht heißen „Recht statt Pädagogik“ (Edler, 2016). Zugleich sollen Lehrerinnen und Lehrer grundrechtsklar argumentieren können. Wenn Schülerinnen oder Schüler etwa mit Verweis auf ihre Glaubensfreiheit aus Artikel 4 des Grundgesetzes Schulregeln aushebeln möchten, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, unter anderem aus den Artikeln 6 und 7 des Grundgesetzes „Grenzen abzuleiten, die einzuhalten sind und deren Einhaltung auch von in diesem Fall radikal religiösen Schülern und Eltern zu fordern ist“ (Edler 2015, S. 56).

**Es darf nicht heißen
„Recht statt Pädagogik“
(Kurt Edler)**

b) Rassismus und Antisemitismus in der Schule

Rassismus und Antisemitismus sind zwei Problemfelder im schulischen Alltag und in allen Schulformen anzutreffen. Dabei gibt es Fälle von offenem Rassismus (etwa wenn Lernende aufgrund ihrer Hautfarbe ausgegrenzt werden), zugleich jedoch auch Fälle von verdecktem Rassismus, der von Lehrkräften nicht unbedingt direkt bemerkt wird. Dazu zählen etwa rassistische Bemerkungen oder Zeichen von Schülerinnen und Schülern mit türkischen Wurzeln gegenüber Schülerinnen und Schülern mit kurdischen Wurzeln und umgekehrt. Hier sind Lehrerinnen und Lehrer angehalten, selbst eine Sensibilität für Sprache und Zeichen zu entwickeln. Rassismus dieser Art kann von Lehrkräften nur gesehen werden, wenn sie diesen auch „entschlüsseln“ können.

Rechtlich betrachtet beinhalten rassistische und antisemitische Äußerungen Verstöße gegen das Grundrecht auf Menschenwürde, gegen das Recht auf Freiheit der Person und gegen den Grundsatz der Gleichbehandlung vor dem Gesetz. „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seine religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“, heißt es dazu in Artikel 3 Abs. 2 GG.

Schülerinnen und Schüler, die sich rassistisch oder antisemitisch äußern, müssen auf ihren Verstoß gegen zentrale Prinzipien des Grundgesetzes hingewiesen werden. Solche Äußerungen dürfen keinesfalls toleriert werden und müssen auch dann angesprochen werden, wenn die Lehrkraft hierüber neben dem Unterricht (zum Beispiel über eine Verbreitung in sozialen Netzwerken) Kenntnis erhält. Dabei darf die Sorge um das Image der Schule keine Ursache dafür sein, dass Rassismus und Antisemitismus an Schulen nicht offen angesprochen werden. Dies darf nicht passieren. Rassistische Äußerungen stellen fundamentale Grundlagen unseres Grundgesetzes und damit unserer Wertordnung infrage und müssen thematisiert werden.

Daneben stellen solche Äußerungen zumeist Straftatbestände dar (zum Beispiel Beleidigung, Nötigung oder Volksverhetzung), welche spätestens in der Sekundarstufe II auch klar und deutlich thematisiert werden sollten.

Rassismus und Antisemitismus in der Schule	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ rassistische oder antisemitische Äußerungen sowie das Verwenden zugehöriger Symbole ■ Ausgrenzung anderer Schülerinnen und Schüler
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 1, Art. 2, Art. 3 GG ■ §§ 185-200 StGB ■ § 82 HSchG ■ § 3 Abs. 10 HSchG
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Thematisieren potenzieller Straftatbestände ■ Ansprache der handelnden Schülerinnen und Schüler ■ Unterstützung durch Schulleitung, Sozialpädagogen oder Psychologen ■ Sensibilisierung für Mechanismen und Vorgehensweisen von Rassismus und Antisemitismus ■ Teilnahme an Programmen wie „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ ■ Elterngespräche
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sammlung von Unterrichtsmaterialien durch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Ethnische_Herkunft/Themenjahr_2014/Unterrichtsmaterialien_Rassismus/Unterrichtsmaterialien_zum_Thema_Rassismus_node.html

- bpb-Themenblätter im Unterricht: „Alltägliches Rassismus“, „Antisemitismus“ sowie „Minderheiten und Toleranz“, <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/224136/alltaeglicher-rassismus>; <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/126535/antisemitismus>; <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/191501/minderheiten-und-toleranz>
- Unterrichtsmaterialien von „Schule ohne Rassismus“, <http://www.schule-ohne-rassismus.org/materialien/publikationen/>
- Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung des Instituts für Menschenrechte, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/unterrichtsmaterialien_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf
- Handreichung „Weltbild Antisemitismus“, Bildungsstätte Anne Frank, http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf
- Materialien zur gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule unter <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/>
- Handreichung HKM: „Sinti und Roma in Deutschland und die Rolle des Antiziganismus“, <https://kultusministerium.hessen.de/presse/infomaterial/9/sinti-und-roma-deutschland-und-die-rolle-des-antiziganismus>

c) Diskriminierung und Mobbing

Mobbing und Diskriminierung umfassen oftmals erhebliche Eingriffe in den Lebensstil anderer Schülerinnen und Schüler. Sie werden eingeschüchtert und erleiden zumeist Beeinträchtigungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

Zumeist werden Mobbing und Diskriminierung nicht ausschließlich in der Schule betrieben, sondern zeitgleich oder anschließend über das Internet und dort insbesondere über soziale Netzwerke fortgesetzt. Um diesen Situationen begegnen zu können, sollte die Lehrkraft auch in diesen Bereichen eigenes Wissen besitzen. Die grundsätzlichen Funktionen und Vorgehensweisen von Nachrichtendiensten wie WhatsApp oder sozialen Netzwerken wie Facebook zu kennen, hilft, Diskriminierung und/oder Mobbing eindeutiger erkennen oder nachvollziehen zu können.

Nicht selten gehen solche Verhaltensweisen mit rassistischen oder antisemitischen Äußerungen einher. Auch hier liegt ein Verstoß gegen Artikel 1, Artikel 2 und Artikel 3 Abs. 2 GG vor. Dies muss den handelnden Schülerinnen und Schülern bewusst vor Augen geführt werden. Es bedarf also auch hier einer konsequenten Normdurchsetzung. Zugleich kann auf pädagogischer Ebene eine Stärkung zur Selbsthilfe der betroffenen Schülerinnen und Schüler erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler zudem über einen Klassenrat einzubeziehen, kann die Situation entschärfen. Bei wiederholt auffälligem Verhalten sind ferner Elterngespräche mit den handelnden Schülerinnen und Schülern unabdingbar.

Mobbing und Diskriminierung sind ein eindeutiger Verstoß gegen zentrale Prinzipien unserer Demokratie. In der Schule – einem Ort, an dem das Demokratie-Erleben und das Demokratie-Lernen besonders im Vordergrund stehen – ist für diese Verhaltensweisen kein Platz.

Diskriminierung und Mobbing	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausgrenzung von Schülerinnen oder Schülern durch Mitschülerinnen und Mitschüler ■ Ausgrenzung auf physischem oder psychischem Weg, auch über soziale Netzwerke und Messenger-Dienste sowie bei Klassen-/Schulfeiern oder -fahrten
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 1, Art. 2 und Art. 3 GG ■ Art. 56 HV ■ § 82 HSchG ■ § 3 Abs. 2 HSchG
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ansprache der Schülerinnen und Schüler ■ Ergreifen erzieherischer Maßnahmen ■ Einbeziehung der Eltern sowie der Schulleitung ■ gegebenenfalls sozialpädagogische Begleitung
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ bpb: Aus Politik und Zeitgeschichte: „Antidiskriminierung“, Heft 9/2016, http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221593/antidiskriminierung ■ bpb-Themenblätter im Unterricht: „Mobbing in der Schule“, http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule ■ Stiftung Jugend und Bildung: Unterrichtseinheit Cybermobbing, http://www.jugend-und-bildung.de/files/865/Unterrichtseinheit_Cybermobbing_Lehrerdokument.pdf ■ bpb: Forschen mit Grafstat: „Mobbing? – Bei uns nicht“, umfangreiche Unterrichtseinheit, https://www.bpb.de/lernen/grafstat/mobbing/ ■ Handreichung Netzwerk gegen Gewalt: „Mobbing – Ein Wegweiser zur Mobbingprävention und Mobbingintervention in Hessen“, https://netzwerk-gegen-gewalt.hessen.de/informationen/eigene-publicationen/mobbing

d) Extremistische Propaganda

Ein Klassiker extremistischer Propaganda ist es, Kampfaufrufe und Propagandaschriften extremistischer Kreise, etwa des sogenannten Islamischen Staates, zu verbreiten. Wer solche menschen- und demo-

kratiefeindlichen Aufrufe verbreitet, kann sich der Anstiftung zu Straftaten gemäß § 111 StGB strafbar machen, da die in dieser Propaganda vertretenen Positionen nicht in Einklang mit unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehen.

Wird solche Propaganda verbreitet, kann dies schädlichen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise auf den Schulfrieden allgemein haben. Es ist daher zu problematisieren. Gebraucht werden Lehrerinnen und Lehrer mit Zivilcourage und demokratischer Abwehrbereitschaft, um gegen solches Handeln vorzugehen. Die Schulleitung ist gehalten, das Hausrecht der Schule durchzusetzen und je nach Intensität der Verbreitung einen kritischen Diskurs in der gesamten Schule anzuregen.

Im Unterricht selbst kann Propaganda quellenkritisch untersucht und als Beispiel für antidemokratische Positionen analysiert werden. Hierbei geht es nicht um eine pauschale Vorverurteilung bestimmter Positionen, sondern um eine kritische und multiperspektivische Betrachtung. Zugleich müssen Positionen, die gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoßen, klar und deutlich als vor dem Grundgesetz inakzeptabel gekennzeichnet werden. In der Unterrichtsanalyse kann die Diskussion darüber, warum viele Jugendliche diese Propaganda so anziehend finden, helfen, Sensibilität im Umgang mit solchen Phänomenen zu schulen.

**Propaganda
quellenkritisch
untersuchen**

Geht die Unterstützung der extremistischen Propaganda so weit, dass beispielsweise Spenden für den Kriegseinsatz solcher Gruppen eingesammelt werden, liegt möglicherweise eine Strafbarkeit gemäß §§ 129 a und 129 b StGB - Unterstützung einer terroristischen Vereinigung im Ausland - vor. Dieser Straftatbestand kommt selbstverständlich auch zum Tragen, wenn Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an einem Bürgerkrieg ins Ausland reisen. In diesen beiden Fällen müssen zur Gefahrenabwehr in enger Absprache mit der Schulleitung zuständige staatliche Stellen wie der Polizeiliche Staatsschutz des Bundeskriminalamtes oder der Verfassungsschutz eingeschaltet werden.

Extremistische Propaganda	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verwendung salafistischer, links- oder rechtsextremistischer Symbole oder Sprache ■ Tragen einschlägiger Kleidung ■ Verbreitung von propagandistischen Inhalten über soziale Netzwerke und Messenger-Dienste ■ Ausgrenzung derjenigen, die diese Inhalte nicht teilen bzw. deren Verbreitung nicht unterstützen möchten ■ Einbringung propagandistischer Positionen in Unterrichts- und Klassengespräche ■ Spendensammlungen für genannte Gruppierungen
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ §§ 111, 129 a und b, 130 a StGB ■ § 69 Abs. 4 S. 2 HSchG und § 82 HSchG ■ § 88 Abs. 1 S. 1 und 2 und Abs. 3 Nr. 3 HSchG ■ § 90 HSchG ■ § 20 Abs. 2 LDO

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erlass Verteilen von Schriften, Aushänge und Sammlungen in den Schulen
<p>pädagogischer Umgang</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hausrecht umsetzen (unverzügliche Einziehung bzw. Entfernung der Symbole/Aushänge etc.) ■ individuelle Ansprache und Handlungsoptionen aufzeigen ■ pädagogische Maßnahmen, z. B. Gruppenarbeit samt Reflexion über internationale Politik, Krieg und Gewalt ■ Elterngespräch ■ Informieren der Schulleitung sowie in Absprache gegebenenfalls weiterer staatlicher Stellen (Staatsschutz, Verfassungsschutz) ■ Strafanzeige
<p>Materialien für den Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ bpb: Entscheidung im Unterricht: „Was tun gegen Rechtsextremismus? http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/176092/was-tun-gegen-rechtsextremismus ■ Extremismusportal der Konrad-Adenauer-Stiftung, http://www.kas.de/de/thema/72/extremismus.html ■ Ufuq (arabisch: Horizont): „Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis“ (Online-Portal), http://www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/ ■ Ufuq: „Protest, Provokation oder Propaganda? – Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit“, http://www.ufuq.de/pdf/Handreichung%20Protest-Provokation-Propaganda-online.pdf ■ Infodienst Radikalisierungsprävention: „Bericht: Islamismus im Internet. Propaganda – Verstöße – Gegenstrategien“, https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/211427/bericht-islamismus-im-internet-propaganda-verstoesse-gegenstrategien ■ Themenpapier des Infodienstes Radikalisierungsprävention: „Online Propaganda: Dschihadisten werben um Mädchen und junge Frauen“, https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/259299/online-propaganda-dschihadisten-werben-um-maedchen-und-junge-frauen ■ Studien von jugendschutz.net: „Dschihadistische Propaganda: Apps für Kinder und Messenger-Dienste“, https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/238079/dschihadistische-propaganda-apps-fuer-kinder-und-messenger-dienste ■ Film „Radikal“ mit Unterrichtsmaterialien, herausgegeben vom Hessischen Innenministerium, u. a. in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium, https://www.woodwaterfilms.com/deutsch/projekte/radikal.html

e) Einflussnahme/auffälliges Verhalten durch (extremistische) Eltern

Extremistische Eltern versuchen gerade in der Grundschule manchmal auch auf den Schulunterricht Einfluss zu nehmen. Dies kann unmittelbar durch direkte Interventionen der Eltern sowie mittelbar durch die von den Kindern in der Schule vertretenen Positionen erfolgen.

Im Rahmen ihres Erziehungsrechtes aus Artikel 6 Abs. 2 GG dürfen Eltern ihren Kindern eine religiöse Erziehung zukommen lassen, zugleich schützt sie Artikel 6 Abs. 2 GG aber auch, wenn sie ihre Kinder religionsneutral oder sogar religionsfeindlich erziehen. Dieses Grundrecht kollidiert nicht selten mit dem Erziehungsauftrag des Staates, der in Artikel 7 Abs. 1 GG verankert ist. Beides muss im Falle einer Einflussnahme durch (extremistische) Eltern miteinander in Einklang gebracht werden.

Vereinfacht gesagt entscheidet der Staat über die Bildungsinhalte und die Eltern über den Bildungsgang. Es ist somit „Sache des Staates, die Schulen – einschließlich der Privatschulen – zu beaufsichtigen und den Unterrichtsstoff und die Lehrmethoden festzulegen [...] Für Eltern und Kinder sind diese Bildungsinhalte verpflichtend. Eine Abmeldung vom Unterricht, weil die Inhalte beispielsweise nicht mit den religiösen Grundüberzeugungen einer Familie übereinstimmen, ist grundsätzlich nicht möglich. Insoweit geht der staatliche Erziehungsauftrag in der Regel vor.“ (Gramm/Pieper 2015, S. 194)

Dies kann im Fall des Religionsunterrichts anders sein. Der Staat entscheidet zwar über den Inhalt (staatliche Lehrpläne oder Kerncurricula), dabei muss aber eine Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften gegeben sein (Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG). Daneben haben Eltern und Kinder ein Recht auf Religionsunterricht. Gemäß Artikel 57 der Hessischen Landesverfassung ist „der Religionsunterricht [...] ordentliches Lehrfach“. Zugleich wird dieser dennoch durch den Staat beaufsichtigt. Religionsunterricht – welcher Religion auch immer – darf nicht im Widerspruch zu den grundlegenden Verfassungswerten stehen. Das Grundgesetz geht von einer Trennung der weltlichen Rechtsordnung und der Welt des Religiösen aus. Die Einflussnahme (extremistischer) Eltern zur Durchsetzung eines durch die Religion bestimmten Staates und zur Ablehnung von Unterrichtsinhalten oder schulischen Aktivitäten ist mit den Werten des Grundgesetzes unvereinbar. Selbstverständlich stellt der pädagogische Umgang mit solchen Eltern eine große Herausforderung dar. Mit Bezug auf die Grundrechte lässt sich das Verhältnis des elterlichen Erziehungsrechtes zum staatlichen Erziehungsauftrag gut darstellen. Wenn Eltern ihre Kinder vor diesem Hintergrund vom Unterricht fernhalten, ist dies ein Verstoß gegen die Schulpflicht und kann gegebenenfalls entsprechend sanktioniert werden. Eine Schulverweigerung ist in Deutschland unzulässig. Denn sie geht einseitig zu Lasten des staatlichen Erziehungsauftrags.

Eltern, die ihre Kinder aus Glaubensgründen von öffentlichen Schulen fernhalten, um sie zu Hause zu unterrichten, machen sich strafbar, weil sie auf diese Weise gegen ihre Mitwirkungspflichten bei der Sicherung des staatlichen Erziehungsauftrags verstoßen (BVerfG-Beschlüsse vom 31.5.2006 und 15.10.2014, letzter zu § 182 HSchG).

Ein weiteres Beispiel von Einflussnahme besteht, wenn Schriften oder sonstige Materialien in Schulen verteilt werden. Hier gibt der Erlass des Hessischen Kultusministeriums „Verteilen von Schriften, Aushänge und Sammlungen in den Schulen“ vom 1. November 2018 Aufschluss über Grenzen und Möglichkeiten. Werbematerialien, etwa von Verbänden oder Organisationen, dürfen gemäß Abschnitt I der Vorschrift nicht ausgelegt werden. Weiterhin wird in Abschnitt IV Absatz 3 des Erlasses ausgeführt, dass „alle anderen Aushänge in der Schule nur zugelassen werden [dürfen], wenn sie mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und den Grundsätzen der parteipolitischen und weltanschaulichen Neutralität vereinbar sind. Sie bedürfen stets eines Sichtvermerks der Schulleitung.“

Hinsichtlich etwaiger Sammlungsaktivitäten kann unter anderem auf die Ausführungen zur Unterstützung terroristischer Vereinigungen im Ausland verwiesen werden.

Einflussnahme/auffälliges Verhalten durch (extremistische) Eltern	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern vertreten extremistische oder verfassungsfeindliche Positionen im Rahmen von Schulveranstaltungen, z. B. Elternabenden oder Klassenaktivitäten ■ Eltern verweigern die Teilnahme des Kindes im Rahmen von Unterrichtsfächern oder schulischen Veranstaltungen aufgrund extremistischer Positionen ■ Eltern lehnen bestimmte Lehrplaninhalte aufgrund extremistischer Positionen ab ■ Eltern haben religiös motivierte Konflikte untereinander ■ Eltern verweigern Höflichkeitsrituale ■ Eltern fordern einen „angemessenem Kleidungsstil“ bei (muslimischen) Lehrerinnen
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 6 und Art. 7 GG ■ §§ 2 und 3 HSchG ■ § 88 Abs.1 S.1 und 2 und Abs. 3 Nr. 3 HSchG
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gespräche mit den Eltern ■ Ausübung des Hausrechts und gegebenenfalls Hausverbot, wenn weiterhin die Möglichkeit besteht, dass die Eltern z. B. an Elternsprechtagen etc. teilnehmen können; ein völliger Ausschluss kommt nicht in Betracht ■ Einbeziehung von Schulleitung und Schulelternbeirat ■ Kontaktaufnahme zu örtlichen Religionsgemeinschaften oder Moscheevereinen ■ bei Verdacht auf Vernachlässigung des Kindes Kontaktaufnahme mit staatlichen Stellen, z. B. Jugendamt
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ siehe Materialien zum Thema „Extremismus“ allgemein

f) Bedrohungen der Lehrkraft

Werden Lehrkräfte von Schülerinnen oder Schülern bedroht, kann dies strafrechtliche Relevanz haben. Je nach Intensität der Bedrohung kommen Straftatbestände wie Nötigung oder Beleidigung in Betracht. Verbale oder körperliche Attacken können auch Artikel 2 Abs. 2 GG, den Schutz des Lebens und der körperlichen Unversehrtheit, betreffen. Auch wenn laut Bundesverfassungsgericht zwischen den einzelnen Grundrechten keine Rangfolge besteht, sie also nicht nach einer wie auch immer gearteten Hierarchie eingeordnet werden können, so hat es dennoch das Recht auf Leben und körperliche Un-

versehrtheit als „Höchstwert“ im Gefüge des Grundgesetzes bezeichnet“ (BVerfGE 39, 1, 42, zitiert nach Gramm/Pieper 2015, S. 85). Selbstverständlich können körperliche Attacken in nicht wenigen Fällen auch eine Strafbarkeit wegen Körperverletzung (§§ 223 f. StGB) auslösen. Hierfür ist maßgeblich, dass eine Strafmündigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vorliegt. Ist dies nicht der Fall, kann eine klare Kommunikation der (grundgesetzlichen) Regelungen in Verbindung mit pädagogischen Maßnahmen gemäß Hessischem Schulgesetz eine Möglichkeit zum Umgang sein.

Bedrohungen der Lehrkraft	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ physische oder psychische Angriffe auf Lehrerinnen und Lehrer innerhalb und außerhalb der Schule ■ systematische Schikane oder Störung des Unterrichts ■ Verbreitung diskriminierender oder diffamierender Inhalte über Lehrkräfte innerhalb der Schülerschaft
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 2 Abs. 2 GG ■ §§ 223 f. StGB ■ § 23 LDO
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Normverdeutlichung, gegebenenfalls Sanktionen ■ Gespräch mit Schulleitung sowie Kolleginnen und Kollegen ■ Elterngespräch ■ gegebenenfalls Einschaltung der Strafverfolgungsbehörden in Abstimmung mit der Schulaufsichtsbehörde (§ 74 Abs. 2 VOGSV; § 23 Abs. 1 LDO)
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gewalt gegen Lehrkräfte, Ergebnisse einer forsa-Umfrage, Auswertung Nordrhein-Westfalen, https://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Umfrage.pdf

g) Tragen von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen

Wer den Straftatbestand des Tragens von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen (§ 86 StGB, § 86a StGB) und damit einen Verstoß gegen die demokratischen Werte des Grundgesetzes identifizieren möchte, muss diese Symbole auch als solche erkennen. Neben „gängigen“ Symbolen etwa der NS-Diktatur in Form von Hakenkreuz oder SS-Runen sind viele der Symbole für Lehrerinnen und Lehrer nicht unmittelbar zu erkennen. Es ist daher sinnvoll, auf pädagogischer Ebene eine persönliche Beschäftigung mit solchen Symbolen vorzunehmen und die Lernenden zum Beispiel im Politik- oder Geschichtsunterricht für Symbole und Kennzeichen zu sensibilisieren. Hierzu liegen einige Veröffentlichungen vor, zum Beispiel „Keine Moscheen in Germania‘ – Islamfeindschaft in der Erlebniswelt Rechtsextremismus“ von Thomas Pfeiffer. Zugleich entscheidet die Schulaufsichtsbehörde, ob Straftaten zur Anzeige zu bringen sind.

Tragen von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen

Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tragen verfassungswidriger Symbole (Kleidung, Sticker, Buttons, Aufkleber) ■ Hören einschlägiger Musik ■ Tragen von Fahnen und Transparenten mit verfassungswidrigen Symbolen bzw. solchen verfassungswidriger Organisationen ■ Verwendung von Handzeichen und Grußformeln, Hitlergruß
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ §§ 86, 86 a StGB ■ § 69 Abs. 4 S. 2 HSchG ■ § 82 HSchG i. V. m. §§ 65-74 VOGSV ■ § 88 Abs. 1 S. 1 und S. 2 und Abs. 3 Nr. 3 HSchG ■ § 20 Abs. 2 LDO ■ Erlass Verteilen von Schriften, Aushänge und Sammlungen in den Schulen
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Durchsetzung des Hausrechts: Einsammeln/Abhängen der Gegenstände ■ Öffentlichkeit herstellen: extremistische Propaganda nicht verschweigen/verharmlosen ■ Elterngespräch ■ Strafanzeige in Absprache mit der Schulaufsichtsbehörde ■ Diskussion der Themenfelder „Linksextremismus“, „Rechtsextremismus“ oder „Islamismus“ im Unterricht - gut vorbereitet und gegebenenfalls unterstützt durch externe Fachleute
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ Broschüre des Bundesamtes für Verfassungsschutz: „Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen und verbotene Organisationen“, https://www.verfassungsschutz.de/embed/broschuere-2015-04-rechtsextremismus-symbole-zeichen-und-verbotene-organisationen.pdf ■ Film „Wir sind jung, wir sind stark“ über Rechtsextremismus in den 1990er-Jahren, http://www.jungundstark.de/; http://www.jungundstark.de/images/Wir_sind_jung_Wir_sind_stark_DS.pdf ■ Film „Die Kriegerin“ über Rechtsextremismus

h) Missachtung der Gleichberechtigung von Mann und Frau

Wenn Schülerinnen oder Schüler die Gleichberechtigung von Mann und Frau missachten, ist dies eine Handlung gegen Artikel 3 des Grundgesetzes. Hiermit ist nicht gemeint, dass Schülerinnen und Schüler nicht kritisch darüber diskutieren dürfen, inwieweit in einzelnen Gesellschaftsbereichen (zum Beispiel in der Arbeitswelt) tatsächlich eine Gleichberechtigung von Mann und Frau vorliegt. Wer aber die Gleichberechtigung als Idee anzweifelt beziehungsweise bewusst missachtet, muss mit einer deutlichen Reaktion rechnen. Denn nicht selten geht die Missachtung der Gleichberechtigung mit weiteren problematischen Handlungen oder Positionen einher. Dies betrifft etwa die Forderung nach einer Vollverschleierung der Frau, die Ablehnung des Handschlags im Kontakt mit Frauen oder aber die Position von Schülerinnen und Schülern, dass Frauen im Vergleich zu Männern weniger Rechte in einer Gesellschaft haben sollten.

Missachtung der Gleichberechtigung von Mann und Frau	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ gezielte Ungleichbehandlung von Schülerinnen oder Schülern durch die jeweils andere Gruppe ■ Ausschluss von Schülerinnen oder Schülern bei Klassenaktivitäten durch andere Schülerinnen und Schüler
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 3 GG ■ § 2 Abs. 2 Nr. 5 HSchG ■ § 3 Abs. 2 und 4 HSchG
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ansprache der handelnden Schülerinnen und Schüler ■ pädagogische Maßnahmen und Einbeziehung der Eltern ■ Aufgreifen der Themen „Gleichberechtigung“ und „Geschlechterrollen“ im Schulunterricht und Schulalltag ■ Hinzuziehen von Experten (z. B. Sozialpädagogen und Psychologen)
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deutsches Institut für Menschenrechte: Materialien für den Unterricht: „Frauenrechte sind Menschenrechte“, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/unterrichtsmaterialien_frauenrechte_sind_menschenrechte.pdf ■ Portal „Gender und Schule“ mit Informationen, Materialien und Hinweisen, http://www.genderundschule.de/index.cfm?8DBA5583F95F85A75FFEE58B99C825AC ■ Thomas Mücke, Unterrichtsreihe für die Grundschule: „Gleichberechtigung. Mädchen und Jungen – gleichberechtigt, nicht gleichgemacht“, http://www.jugend-und-bildung.de/files/566/MaedchenUndJungen_Gesamt.pdf ■ Deutschlandfunk-Sendereihe „Islam und Emanzipation“, http://www.deutschlandfunk.de/islam-und-emanzipation-teil-8-viele-frauen-haben-keine.886.de.html?dram:article_id=356292

- bpb-Themenblätter für die Grundschule „Grundrechte – Mädchen und Jungen sind gleichberechtigt“, <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36955/grundrechte-maedchen-und-jungen-sind-gleichberechtigt>
- Arbeitsheft Hanisauland: „Zusammenleben in Deutschland – jetzt versteh ich das!“ <http://www.bpb.de/shop/lernen/hanisauland/253014/zusammen-leben-in-deutschland-jetzt-versteh-ich-das-arbeitsheft>
- bpb-Newsletter „Jugendkultur, Islam und Demokratie“, <http://www.bpb.de/jugendkultur-islam-und-demokratie/>
- Handreichung des hessischen Netzwerks gegen Gewalt „Gewalt im Namen der Ehre – Ein Leitfaden zum Schutz von jungen Menschen, die von so genannten Ehrverbrechen betroffen sind“, <https://netzwerk-gegen-gewalt.hessen.de/informationen/eigene-publikationen/gewalt-im-namen-der-ehre>

i) Verschleierung

Die vollständige Verschleierung, gerade des Gesichts, beeinträchtigt die Kommunikation. Wenn eine Schülerin mit Niqab oder Burka in der Schule auftritt, sollte eine Entscheidung der Schulaufsicht über den Ausschluss vom Schulbesuch herbeigeführt werden. Bereits im Vorfeld ist in der Schulklasse auf solche Regeln hinzuweisen. Kommt es dennoch zu einer solchen Situation, sollte es neben dem Ausschluss aus dem Unterricht auch begleitende Maßnahmen geben. Hierzu gehören Gespräche mit der betroffenen Schülerin, um deren Beweggründe nachvollziehen zu können, mit der Schulleitung und gegebenenfalls dem Staatlichen Schulamt zum weiteren Vorgehen sowie gegebenenfalls mit den Eltern.

Das Tragen des Kopftuches hingegen ist Schülerinnen gestattet. Zu sogenannten „Kleiderkonflikten“ hat das Bundesverwaltungsgericht in einem Urteil im Jahr 2013 ausgeführt:

„Das Grundrecht der Glaubensfreiheit vermittelt grundsätzlich keinen Anspruch darauf, im Rahmen der Schule nicht mit Verhaltensgewohnheiten Dritter – einschließlich solcher auf dem Gebiet der Bekleidung – konfrontiert zu werden, die außerhalb der Schule an vielen Orten bzw. zu bestimmten Jahreszeiten im Alltag verbreitet sind. Die Schulpflicht steht nicht unter dem Vorbehalt, dass die Unterrichtsgestaltung die gesellschaftliche Realität in solchen Abschnitten ausblendet, die im Lichte individueller religiöser Vorstellungen als anstößig empfunden werden.“ (BVerwG 6 C 25.12, 11.9.2013)

Aus dieser Grundidee wird die Wirkung der Religionsfreiheit und des staatlichen Erziehungsauftrags deutlich: Während das Tragen eines Niqabs oder einer Burka zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation nahezu unmöglich macht und daher in der Schule nicht erfolgen darf, ermöglicht es ein Kopftuch, die Religionsfreiheit auszuleben. Gleichzeitig gehört es im Sinne gegenseitiger Toleranz und gegenseitigen Respekts auch dazu, dass Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern akzeptieren, wenn andere Kinder und Jugendliche kurze Kleidungsstücke wie Röcke oder Shorts tragen.

In einer Entscheidung zur Gesichtsverhüllung hat der Verfassungsgerichtshof des Landes Bayern sehr lesenswert ausgeführt:

„Die offene Kommunikation beruht nicht nur auf dem gesprochenen Wort, sondern ist auch auf nonverbale Elemente angewiesen, wie Mimik, Gestik und die übrige sog. Körpersprache, die zum großen Teil unbewusst ausgedrückt und wahrgenommen werden. Fehlen diese Kommunikationselemente, ist die offene Kommunikation als schulisches Funktionserfordernis gestört. Bei einer gesichtsverhüllenden Verschleierung einer Schülerin wird eine nonverbale Kommunikation im Wesentlichen unterbunden. [...] das Tragen eines Niqabs [ist] damit nicht vereinbar, weil die offene Kommunikation zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern als auch den Schülern und Schülerinnen untereinander erheblich eingeschränkt ist. Hierbei handelt es sich nicht nur um eine abstrakte Möglichkeit der Störung des Unterrichtsablaufs, sondern um eine konkrete erhebliche Beeinträchtigung eines schulischen Funktionserfordernisses.“ (VGH Bayern, Beschluss v. 22.04.2014 - 7 CS 13.2592, 7 C 13.2593)

Verschleierung	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schülerinnen möchten im Unterricht einen Niqab oder eine Burka tragen ■ Schülerin kommt in Vollverschleierung in die Schule und weigert sich, diese abzulegen
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ §§ 2, 3 HSchG ■ § 88 Abs. 1 S. 1 und 2 und Abs. 3 Nr. 3 HSchG
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hinweise zur Rechtsprechung bei Konfliktfällen in der Schule aufgrund religiöser Grundüberzeugungen, Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, ABl. 2012, S. 405 ■ Eine Vollverschleierung ist nicht gestattet, daher Aufforderung zum Ablegen der Verschleierung, ansonsten: <ul style="list-style-type: none"> ■ Unterrichtsverweis ■ gegebenenfalls Ansprache der Eltern ■ gegebenenfalls weitere Maßnahmen in Absprache mit der Schulaufsicht
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ Film „Voll verschleiert“, mit begleitenden Materialien für die Schule, http://www.vollverschleiert-derfilm.de/ ■ Deutsche Welle Nahost: Sendereihe zu Niqab, Burka und Verschleierung, http://www.dw.com/de/der-nikab-tradition-aber-keine-vorschrift/a-19528632 ■ Ausarbeitung des Wissenschaftlichen Dienstes des Deutschen Bundestages: Schul- und Religionsfreiheit: Wäre ein Kopftuchverbot für Schülerinnen zulässig? https://www.bundestag.de/blob/497902/67aecff4a679020c68f8c0cefaafe132/wd-3-277-16-pdf-data.pdf

j) Politisch und religiös motivierte Leistungsverweigerung

Schülerinnen und Schüler sind selbst für ihren Schulerfolg verantwortlich. Verweigern Schülerinnen und Schüler die Leistung, kann dies unterschiedliche Gründe haben. So werden auch religiöse Gründe angeführt. Auch politische Argumentationen tauchen auf, wenn etwa türkische Schülerinnen und Schüler die Bearbeitung des Inhalts „Völkermord an den Armeniern“ verweigern. Grundlegende Bedeutung für solche Situationen haben Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes. Hier tritt eine religiöse oder politische Verweigerungshaltung neben die Glaubens- und Weltanschauungsfreiheit und trifft auf die Rechte des Staates im Bereich Schule.

Daneben ist für diese Positionen auch das elterliche Recht zur Erziehung entscheidend, da die Schülerinnen und Schüler die Leistungsverweigerung nicht selten mit Argumenten der eigenen Eltern („Mein Vater sagt, ich darf das nicht.“) begründen.

Nur weil keine Schule einer bestimmten konfessionellen Art im näheren Umkreis zur Verfügung steht, darf keine Leistungsverweigerung aus religiösen Gründen erfolgen.

Während Eltern hinsichtlich des Bildungsganges eine Wahlfreiheit besitzen, besteht diese auf der anderen Seite nicht für die Inhalte des Schulunterrichts. Diese zu entwickeln und zu gestalten, ist Aufgabe des Staates, in Deutschland konkret Aufgabe der Bundesländer. Hierzu zählt, dass bestimmte Inhalte als verbindliche Unterrichtsinhalte festgelegt werden – so etwa der Sexualkundeunterricht, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen müssen. Wenn im konkreten Unterricht Leistung aus politischen oder religiösen Gründen verweigert wird, müssen die Schülerinnen und Schüler hierfür die Konsequenzen tragen. Wie in allen anderen Fächern oder bei anderen Begründungen von Leistungsverweigerungen hat diese Einfluss auf die Benotung der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Unterrichtsfach.

Aus pädagogischer Perspektive ist es ratsam, die Beweggründe der Schülerinnen und Schüler zu erfragen und sie mit ihnen gemeinsam einer kritischen Analyse zu unterziehen. Häufig kann über diesen Weg dargelegt werden, dass durch eine multiperspektivische Betrachtung eines Themas, gepaart mit den Grundlagen des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Kapitel III), auch eine Vereinbarkeit mit eigenen politischen Positionen ermöglicht wird. Unbedingt zu berücksichtigen ist dabei, dass Staat und Religion in Deutschland voneinander getrennt sind. Religiöse Überzeugungen können und dürfen nicht Begründung dafür sein, dass im staatlichen Schulunterricht Inhalte ausgespart werden. Vielmehr können Eltern hier eine Bekenntnisschule wählen, die so lange existieren darf, wie sie auf dem Boden unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung steht.

„Wenn eine Nichtbeteiligung zu fehlenden Leistungsnachweisen führt, hat die Schülerin bzw. der Schüler die Konsequenzen zu tragen. Auf die daraus entstehenden Nachteile sollte zu Anfang des Schuljahrs hingewiesen werden.“ (Edler 2015, S. 37)

Politisch und religiös motivierte Leistungsverweigerung

Beispiele
aus der Schulpraxis

- Schülerinnen oder Schüler verweigern die Teilnahme an Unterrichtsfächern oder an speziellen Unterrichtseinheiten mit Verweis auf politische oder religiöse Positionen bzw. Einstellungen

Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 57, 58 HV ■ §§ 2, 3 HSchG ■ §§ 56 ff. HSchG ■ § 69 Abs. 4 HSchG ■ § 29 VOGSV Nichterbrachte Leistungen ■ § 30 VOGSV Notengebung
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ansprache der Schülerinnen und Schüler ■ gegebenenfalls erzieherische Maßnahmen, z. B. längeres Nacharbeiten von Inhalten ■ bei Leistungsverweigerung Hinweis auf die Auswirkungen bei der Leistungsbewertung ■ Ansprache der Eltern
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ bpb-Themenheft „Staat und Religion nach dem Grundgesetz“, http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253901/staat-und-religionen-nach-dem-grundgesetz ■ bpb-Newsletter „Jugendkultur, Islam und Demokratie“ http://www.bpb.de/jugendkultur-islam-und-demokratie/ ■ Literaturtipp: Kurt Edler: Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart 2015

k) Verweigerung der Teilnahme am Sexualkundeunterricht

Die Weigerung, am Sexualkundeunterricht teilzunehmen, ist nicht selten auf die Einflussnahme der Eltern zurückzuführen. Wie oben dargestellt, obliegt die Festlegung der Lehrinhalte des Unterrichts dem Staat und entzieht sich elterlicher Einflussnahme. Hierzu zählt auch der Sexualkundeunterricht als Pflichtinhalt im Schulunterricht. In aller Regel wird die Verweigerungshaltung unter Berufung auf religiöse Anschauungen eingenommen. Gemäß § 7 HSchG gehört jedoch die Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung zu den Aufgaben der Schule. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich altersgemäß mit den biologischen, ethischen, religiösen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut machen. Die Sexualerziehung soll das Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre und für ein gewaltfreies, respektvolles Verhalten in gegenwärtigen und zukünftigen persönlichen und partnerschaftlichen Beziehungen entwickeln und fördern sowie die grundlegende Bedeutung von Ehe, Familie und eingetragener Lebenspartnerschaft vermitteln. Bei der Sexualerziehung ist Zurückhaltung zu wahren sowie Offenheit gegenüber den verschiedenen Wertvorstellungen und sexuellen Orientierungen zu beachten; jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden. Die Eltern sind über Ziel, Inhalt und Formen der Sexualerziehung rechtzeitig zu unterrichten.

Verweigerung der Teilnahme am Sexualkundeunterricht

Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schülerinnen oder Schüler verweigern die Teilnahme am Sexualkundeunterricht bzw. an Fächern, in denen Sexualerziehung/ Sexualkunde stattfindet
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 7 Abs. 1 GG ■ §§ 2,3 HSchG ■ § 7 HSchG ■ §§ 56 ff. HSchG ■ § 69 Abs. 4 HSchG ■ Sexualkundeunterricht ist als Pflichtinhalt im Schulunterricht anzusehen; eine Teilnahmeverweigerung wird nicht grundgesetzlich geschützt; ein aktuelles Urteil des EuGH (18.1.2018) bestätigt dies
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elterngespräch ■ gegebenenfalls Einbeziehung der Schulleitung ■ erzieherische Maßnahme: individuelle Ansprache und Erledigungsverpflichtung für schulische Aufgabenstellungen

I) Verweigerung der Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht

Ob durch die Eltern oder Lernende selbst kommuniziert - es treten Fälle auf, in denen Schülerinnen und Schüler aus vorwiegend religiösen Gründen ihre Teilnahme am Sport- oder Schwimmunterricht verweigern.

Dies ist nicht zu dulden.

Die Schulpflicht umfasst auch den Sport- und Schwimmunterricht als Unterrichtsfach, der nicht nur zur körperlichen und damit gesunden Aktivität der Schülerinnen und Schüler beiträgt, sondern etwa durch das Schwimmen auch Fähigkeiten erlernen lässt, die im weiteren Lebensverlauf notwendig sind. Eine generelle Verweigerung der Teilnahme muss durch Verweise auf die Regeln in der Schule, das Hessische Schulgesetz und letztlich auf den staatlichen Erziehungsauftrag aus Artikel 7 Abs. 1 GG abgelehnt werden. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern kann erarbeitet werden, welche Wege eine Teilnahme ermöglichen.

Beispiel: Mehrere Schülerinnen kommen im Rahmen des Sportunterrichts zu ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer und tragen vor, dass sie künftig im Sportunterricht eine Abaya - ein knöchellanges Kleidungsstück - tragen möchten. Da sie dadurch unter anderem nicht mehr am Geräteturnen teilnehmen können, schlagen sie vor, ersatzweise andere Aufgaben zu erledigen, zum Beispiel das Führen der Punktelisten für die Schulklasse.

Das hier geschilderte Szenario ist - ebenso wie der Wunsch, im Rahmen des Schwimmunterrichts einen Burkini zu tragen - typisch für den Schulalltag. Die Zulassung eines Burkinis im Schwimmunterricht ist generell anerkannt, sie ermöglicht es, auf die Positionen der Schülerin einzugehen.

Stets zu berücksichtigen ist dabei, dass durch das Tragen eines Burkinis keine Verletzungsrisiken entstehen. Etwas anders sieht das bei dem Fallbeispiel zum Geräteturnen aus. Hier ist es erforderlich für die Lehrkraft abzuwägen: Die Schülerinnen wollen sich der Teilnahme am Unterricht nicht generell verweigern. Zugleich führt das Tragen einer Abaya zu Verletzungsrisiken, die möglicherweise nicht nur die Teilnahme am Geräteturnen beeinträchtigen können. Hier kann überlegt werden, ob nicht eine lange Sporthose bereits eine Alternative darstellt oder ob das Geräteturnen durch eine alternative sportliche Leistung ersetzt werden kann.

Punktlisten zu führen, wie hier von den Schülerinnen vorgeschlagen, sollte nicht als Ersatz dienen. Denn damit geht keine körperliche Aktivität einher, wie sie das Geräteturnen erfordern würde. Den beiden Leistungen fehlt es somit an Gleichwertigkeit. Zugleich darf nicht ausgeblendet werden, dass auch andere Schülerinnen und Schüler möglicherweise an bestimmten Teilen des Sportunterrichts nicht teilnehmen können. So fällt es etwa Schülerinnen und Schülern mit starker Sehbeeinträchtigung schwer, Übungen zum Balancieren oder zur Koordinationsschulung auszuführen.

Dass im vorliegenden Fall religiöse Argumente vorgebracht werden, darf zunächst nicht als per se ungenügend eingeordnet werden. Vielmehr erfordert hier die Einzelfallabwägung der Lehrkraft eine Entscheidung, die eine ordnungsgemäße Teilnahme am Sportunterricht weiterhin möglichst uneingeschränkt zulässt.

Verweigerung der Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ vor allem Schülerinnen verweigern die Teilnahme am Sport- oder Schwimmunterricht mit Verweis auf die Religionsfreiheit; hier geht es vor allem darum, entsprechende Badebekleidung zu tragen
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 4 Abs. 1 und 2 GG ■ Art. 7 Abs. 1 GG ■ §§ 2, 3 HSchG ■ § 5 Abs. 1 HSchG ■ § 8 HSchG ■ §§ 56 ff. HSchG ■ § 69 Abs. 4 HSchG ■ § 29 VOGSV Nichterbrachte Leistungen ■ § 30 VOGSV Notengebung
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ das Tragen eines Burkinis ist grundsätzlich möglich, sofern hierdurch keine Schutzbeeinträchtigung beim Schwimmen zu erwarten sind; hier kommen auch sog. „Sport-Kopftücher“ in Betracht ■ kulturelle Besonderheiten sollten im Unterricht thematisiert werden, auch hinsichtlich der Themenfelder Geschlechterrollen, Mode und Kleidung ■ gegebenenfalls können Ersatzleistungen vereinbart werden; hier muss eine Einzelfallabwägung erfolgen

	<ul style="list-style-type: none"> ■ gegebenenfalls muss ein Elterngespräch stattfinden ■ bei vollständiger Leistungsverweigerung muss ein Hinweis auf die Auswirkungen bei der Leistungsbewertung erfolgen
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ siehe Materialienhinweise zum Thema „Geschlechterrollen“

m) Verweigerung der Teilnahme an Klassenfahrten oder Klassenfesten

Klassenfahrten oder -feste sind Aktivitäten, die die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und den Klassenverband als solches stärken. Wenn Eltern ihre Kinder nicht teilnehmen lassen, schließen sie sie damit von Aktivitäten ihrer Schul- und Klassengemeinschaft aus. Das kann zu einer Diskriminierung führen. „Dieses Vorgehen macht das Kind zum Opfer eines Konflikts zwischen zwei Wertsystemen.“ (Edler 2015, S. 41) Ein solches Vorgehen ist mit dem Erziehungsrecht der Eltern aus Artikel 6 des Grundgesetzes unvereinbar. Bei einer Teilnahmeverweigerung aus religiösen Gründen kann auf pädagogischer Ebene über Kompromisslösungen nachgedacht werden. Hierzu zählt, die Eltern in die konzeptionelle Planung solcher Veranstaltungen einzubeziehen und – soweit möglich – besondere Wünsche zu berücksichtigen, etwa bei der Zusammenstellung des Essens.

Verweigerung der Teilnahme an Klassenfahrten oder Klassenfesten	
Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schülerinnen oder Schüler verweigern selbst oder durch entsprechende Auskunft der Eltern die Teilnahme an Klassenfesten oder Klassenfahrten; dies kann auch Tagesausflüge oder einzelne Exkursionen betreffen
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 56 Abs. 2, 3 HV Toleranzgebot und Grundsatz der Duldsamkeit ■ §§ 2,3 HSchG ■ § 69 Abs. 4 HSchG ■ § 2 VOGSV Verhinderung und Erkrankung ■ § 3 VOGSV Befreiung und Beurlaubung
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sensibilität für kulturelle Besonderheiten entwickeln und diese – soweit möglich – berücksichtigen, z. B. durch Rücksichtnahme auf Essgewohnheiten ■ Gruppenarbeit zu den Themen „Regeln und Gebote“ sowie zum „Miteinander in der Schule“ ■ Erziehungsvereinbarung ■ Regeln für Klassenfahrten aufstellen ■ gegebenenfalls Einbeziehung der Schulleitung und/oder sozialpädagogischer Unterstützung

n) Forderung nach Gebetsräumen und Gebetszeiten

Die Glaubens- und Weltanschauungsfreiheit des Artikels 4 gehört zu den sogenannten Kulturgrundrechten im Grundgesetz. Sie umfassen vor allem die Bereiche Religion, Kunst, Wissenschaft und Forschung sowie Bildung. So widmet die Verfassung mit Artikel 4 dem „Wertempfinden des Menschen und seinem Streben nach Wahrheit [...] jeweils eigene Grundrechte“ (Gramm/Pieper 2015, S. 187). Anders als die meisten anderen Grundrechte kommen die Kulturgrundrechte ohne geschriebenen Gesetzesvorbehalt aus.

„Der Staat hat sich [...] jede[s] Werturteils über die ‚Qualität‘ von Religion, Kunst und Wissenschaft zu enthalten.“ (Gramm/Pieper 2015, S.188) Somit schützt Artikel 4 des Grundgesetzes auch vermeintlich seltsame religiöse Überzeugungen.

Die Einrichtung eines Gebetsraumes für eine einzelne Religion innerhalb der Schule ist allerdings kritisch zu sehen. Dies ist mit Blick auf die positive und negative Glaubensfreiheit des Artikels 4 sowie auf die Gewährleistung einer vielfältigen Religionsausübung in der Schule gut zu begründen. Zugleich stellt die Glaubensfreiheit auch für Schülerinnen und Schüler eine wichtige, bisweilen identitätsstiftende grundrechtliche Garantie dar.

Auf pädagogischer Ebene sollte daher eine Lösung entwickelt werden, die ein angemessenes Entgegenkommen ermöglicht.

Hierzu ist etwa die Einrichtung eines „Raumes der Religionen“ denkbar. Diesen sollten alle Religionsgruppen gleichermaßen nutzen und auch mit ihren jeweiligen Symbolen ausstatten dürfen. So wird Artikel 4 des Grundgesetzes letztlich erleb- und erfahrbar für alle Schülerinnen und Schüler. In diesem Raum kann zudem der Religionsunterricht der Schule stattfinden. Die Erfahrung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit extremistischen Tendenzen, die sich nicht selten in solchen Forderungen äußern, an der Nutzung eines „pluralen Gebetsraumes“ kein Interesse zeigen (vgl. Edler 2015).

Zugleich kann mit Verweis auf die negative Glaubensfreiheit auch das spontane öffentliche Gebet auf dem Schulhof oder in der Aula unterbunden werden. Kollektive Kulthandlungen im öffentlichen Raum der Schule sind „keine Religion, sondern politische Propaganda.“ So zitiert Kurt Edler einen hohen Funktionär der DITIB (Edler 2015, S.38). Dabei darf nicht vergessen werden, dass der von Schülerinnen oder Schülern geäußerte Wunsch nicht nur ein Religionsbekenntnis ist, sondern zugleich eine Art Test der religiösen Toleranz der Schule darstellen kann (vgl. Edler 2015, S. 38).

„Außerhalb des Religionsunterrichts darf niemand zur Teilnahme am Schulgebet gezwungen und bei Nichtteilnahme auch nicht in eine Außenseiterposition gedrängt werden.“ (BVerfGE 52, 223, 245) Zugleich können Schülerinnen und Schüler nicht verlangen, dass ein Schulgebet per se nicht stattfindet. Dies gilt laut Bundesverfassungsgericht zumindest so lange, wie die Schülerin oder der Schüler der Teilnahme in zumutbarer Weise ausweichen kann (vgl. BVerfG-Beschluss vom 16.10.1979, zit. nach: Hess. Kultusministerium: Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 70. überarb. Aufl. 2017, S. 56).

Werden Gebetszeiten gefordert, sollte ähnlich vorgegangen werden. Die Schulpflicht und die Teilnahme am Unterricht darf davon nicht tangiert werden. Das Beten in einem religiös-pluralen Raum kann mit konkreten Zeitabsprachen ermöglicht werden. Hierbei sollten Lehrerinnen und Lehrer dafür sensibilisiert werden, dass im Rahmen solcher Gebete keine religiöse Missionierung stattfinden darf. Sie sollten zudem die Zusammensetzung der Gruppe, die Intensität und Häufigkeit der Aktivitäten

beobachten. Denn zum staatlichen Erziehungsauftrag gehört es auch zu verhindern, dass sich in der Gesellschaft (und auch in der Schule) Parallelgesellschaften bilden (vgl. Gramm/Pieper 2015, S. 198). Sinnvoll erscheint eine Begleitung und Reflexion über das Thema „Religion in der Schule“ im Religionsunterricht. Daneben unterstreicht die Tatsache, dass im Bundesland Hessen bekenntnisorientierte islamische Religionsunterrichte möglich sind, gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dass der Staat ihre Religionsfreiheit positiv wie negativ achtet. Das kann akzeptanzsteigernd wirken. Schülerinnen und Schüler dürfen in solchen Debatten auch nicht als „politische Gegner“ (Edler 2015, S. 58) betrachtet oder behandelt werden.

Gemäß Artikel 56 der Hessischen Landesverfassung ist „Grundsatz eines jeden Unterrichts [...] die Duldsamkeit. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.“ Hieraus ergibt sich, dass in den zuvor dargestellten Szenarien gemeinsame Gespräche mit Schülerinnen und Schülern unersetzlich sind.

Den Forderungen nach Ausübung eigener Religiosität sollten Lehrerinnen und Lehrer mit Interesse und Ernsthaftigkeit begegnen. Einen „Raum der Stille“ einzurichten sowie verschiedene Religionen im Unterricht aktiv einzubeziehen und zugleich wertneutral zu betrachten, kann zu einer vermehrten Gesprächsbereitschaft und verminderter Extremismusgefahr beitragen. Zu der in der Landesverfassung und im Grundgesetz geforderten gegenseitigen Toleranz und der Akzeptanz der positiven wie negativen Seite der Glaubensfreiheit passt ein von Kurt Edler formulierter Satz wunderbar, nämlich: „Freiheit kann anstrengend sein.“ (Edler 2015)

Forderung nach Gebetsräumen und Gebetszeiten

Beispiele aus der Schulpraxis	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schülerinnen und/oder Schüler mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit fordern die Einrichtung von Gebetsräumen oder die Einräumung von festen Gebetszeiten (teils auch zeitgleich zum parallel stattfindenden Schulunterricht)
Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art. 4 Abs. 1 und 2 GG ■ Art. 56 Abs. 2 HV ■ §§ 2, 3 HSchG
pädagogischer Umgang	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hinweise zur Rechtsprechung bei Konfliktfällen in der Schule aufgrund religiöser Grundüberzeugungen, Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, ABl. 2012, S. 405 ■ Gespräche mit Schülerinnen und Schülern über Religionsfreiheit und Religionsausübung allgemein, aber auch im Raum „Schule“ ■ Einrichtung eines Raumes der Religionen, in dem alle Religionsgemeinschaften Raum und Platz zur Ausübung finden können ■ bei vermuteter Radikalisierungsgefahr zugleich direkte Ansprache der jeweiligen Schülerinnen und Schüler ■ gegebenenfalls Unterbinden des Gebets sowie Information an die Schulleitung

	<ul style="list-style-type: none"> ■ gegebenenfalls erzieherische Maßnahmen ■ Elterngespräche ■ gegebenenfalls Kontaktaufnahme zu örtlichen Religionsgemeinschaften bzw. Moscheevereinen
Materialien für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ■ bpb-Newsletter „Jugendkultur, Islam und Demokratie“, http://www.bpb.de/jugendkultur-islam-und-demokratie/ ■ bpb-Themenblätter im Unterricht: „Staat und Religion nach dem Grundgesetz“, http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253901/staat-und-religionen-nach-dem-grundgesetz ■ bpb-Themenblätter im Unterricht: „Freiheitsrechte - grenzenlos?“, http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36665/freiheitsrechte-grenzenlos

Quellenverzeichnis zu diesem Kapitel

BVerwG 6 C 25.12, 11.9.2013, online abrufbar unter <https://www.bverwg.de/110913U6C25.12.0> (28.02.2018).

BVerfGE 52, 223, 245.

ABl. 2012, S. 405.

Literaturverzeichnis zu diesem Kapitel

Edler, Kurt: Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart 2015.

Edler, Kurt: Die Regeltreue der Schule, erweiterte Fassung eines Vortrags vom 31.8.2016 zum Thema „Regelklarheit und Konfliktfähigkeit als Säulen der Werteerziehung - Unser Umgang mit Regeln, Regelverstößen und Sanktionen“, <http://www.edlerhh.de/wp-content/uploads/2016/10/Edler-Regeltreue-der-Schule-nov16.pdf> (20.01.2019).

Gramm, Christof/Pieper, Stefan: Grundgesetz. Bürgerkommentar, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schriftenreihe, Band 1643, Bonn 2015.

Pfeiffer, Thomas: „Keine Moscheen in Germania“ - Islamfeindschaft in der Erlebniswelt Rechtsextremismus, in: ders./Wolfgang Benz (Hrsg.): „WIR oder Scharia“? Islamfeindliche Kampagnen im Rechtsextremismus. Analysen und Projekte zur Prävention, Schwalbach/Ts. 2011, S. 110-123.

Anhang

a) Auszüge aus den rechtlichen Grundlagen zu Kapitel III und V (Stand: 01.01.2019)

Strafgesetzbuch

in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322),
zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2018 (BGBl. I S. 2639)

§ 89 a StGB Vorbereitung einer schweren staatsgefährdenden Straftat

(1) Wer eine schwere staatsgefährdende Gewalttat vorbereitet, wird mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren bestraft. Eine schwere staatsgefährdende Gewalttat ist eine Straftat gegen das Leben in den Fällen des § 211 oder des § 212 oder gegen die persönliche Freiheit in den Fällen des § 239 a oder des § 239 b, die nach den Umständen bestimmt und geeignet ist, den Bestand oder die Sicherheit eines Staates oder einer internationalen Organisation zu beeinträchtigen oder Verfassungsgrundsätze der Bundesrepublik Deutschland zu beseitigen, außer Geltung zu setzen oder zu untergraben.

(2) Absatz 1 ist nur anzuwenden, wenn der Täter eine schwere staatsgefährdende Gewalttat vorbereitet, indem er

1. eine andere Person unterweist oder sich unterweisen lässt in der Herstellung von oder im Umgang mit Schusswaffen, Sprengstoffen, Spreng- oder Brandvorrichtungen, Kernbrenn- oder sonstigen radioaktiven Stoffen, Stoffen, die Gift enthalten oder hervorbringen können, anderen gesundheitsschädlichen Stoffen, zur Ausführung der Tat erforderlichen besonderen Vorrichtungen oder in sonstigen Fertigkeiten, die der Begehung einer der in Absatz 1 genannten Straftaten dienen,
2. Waffen, Stoffe oder Vorrichtungen der in Nummer 1 bezeichneten Art herstellt, sich oder einem anderen verschafft, verwahrt oder einem anderen überlässt oder
3. Gegenstände oder Stoffe sich verschafft oder verwahrt, die für die Herstellung von Waffen, Stoffen oder Vorrichtungen der in Nummer 1 bezeichneten Art wesentlich sind.

(2a) Absatz 1 ist auch anzuwenden, wenn der Täter eine schwere staatsgefährdende Gewalttat vorbereitet, indem er es unternimmt, zum Zweck der Begehung einer schweren staatsgefährdenden Gewalttat oder der in Absatz 2 Nummer 1 genannten Handlungen aus der Bundesrepublik Deutschland auszureisen, um sich in einen Staat zu begeben, in dem Unterweisungen von Personen im Sinne des Absatzes 2 Nummer 1 erfolgen.

(3) - (7) ...

§ 111 StGB Anstiftung zu einer Straftat

(1) Wer öffentlich, in einer Versammlung oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) zu einer rechtswidrigen Tat auffordert, wird wie ein Anstifter (§ 26) bestraft.

(2) Bleibt die Aufforderung ohne Erfolg, so ist die Strafe Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder Geldstrafe. Die Strafe darf nicht schwerer sein als die, die für den Fall angedroht ist, dass die Aufforderung Erfolg hat (Absatz 1); § 49 Abs. 1 Nr. 2 ist anzuwenden.

§§ 129, 129 a, 129 b StGB Kriminelle und terroristische Vereinigungen

§ 129 Bildung krimineller Vereinigungen

(1) Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine Vereinigung gründet oder sich an einer Vereinigung als Mitglied beteiligt, deren Zweck oder Tätigkeit auf die Begehung von Straftaten gerichtet ist, die im Höchstmaß mit Freiheitsstrafe von mindestens zwei Jahren bedroht sind. Mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine solche Vereinigung unterstützt oder für sie um Mitglieder oder Unterstützer wirbt.

(2) Eine Vereinigung ist ein auf längere Dauer angelegter, von einer Festlegung von Rollen der Mitglieder, der Kontinuität der Mitgliedschaft und der Ausprägung der Struktur unabhängiger organisierter Zusammenschluss von mehr als zwei Personen zur Verfolgung eines übergeordneten gemeinsamen Interesses.

(3) - (7) ...

§ 129 a Bildung terroristischer Vereinigungen

(1) Wer eine Vereinigung (§ 129 Absatz 2) gründet, deren Zwecke oder deren Tätigkeit darauf gerichtet sind,

1. Mord (§ 211) oder Totschlag (§ 212) oder Völkermord (§ 6 des Völkerstrafgesetzbuches) oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit (§ 7 des Völkerstrafgesetzbuches) oder Kriegsverbrechen (§§ 8, 9, 10, 11 oder § 12 des Völkerstrafgesetzbuches) oder
2. Straftaten gegen die persönliche Freiheit in den Fällen des § 239 a oder des § 239 b zu begehen, oder wer sich an einer solchen Vereinigung als Mitglied beteiligt, wird mit Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer eine Vereinigung gründet, deren Zwecke oder deren Tätigkeit darauf gerichtet sind,

1. einem anderen Menschen schwere körperliche oder seelische Schäden, insbesondere der in § 226 bezeichneten Art, zuzufügen,
2. Straftaten nach den §§ 303b, 305, 305a oder gemeingefährliche Straftaten in den Fällen der §§ 306 bis 306c oder 307 Abs. 1 bis 3, des § 308 Abs. 1 bis 4, des § 309 Abs. 1 bis 5, der §§ 313, 314 oder 315 Abs. 1, 3 oder 4, des § 316b Abs. 1 oder 3 oder des § 316c Abs. 1 bis 3 oder des § 317 Abs. 1,
3. Straftaten gegen die Umwelt in den Fällen des § 330a Abs. 1 bis 3,
4. Straftaten nach § 19 Abs. 1 bis 3, § 20 Abs. 1 oder 2, § 20a Abs. 1 bis 3, § 19 Abs. 2 Nr. 2 oder Abs. 3 Nr. 2, § 20 Abs. 1 oder 2 oder § 20a Abs. 1 bis 3, jeweils auch in Verbindung mit § 21, oder nach § 22a Abs. 1 bis 3 des Gesetzes über die Kontrolle von Kriegswaffen oder
5. Straftaten nach § 51 Abs. 1 bis 3 des Waffengesetzes

zu begehen, oder wer sich an einer solchen Vereinigung als Mitglied beteiligt, wenn eine der in den Nummern 1 bis 5 bezeichneten Taten bestimmt ist, die Bevölkerung auf erhebliche Weise einzuschüchtern, eine Behörde oder eine internationale Organisation rechtswidrig mit Gewalt oder durch Drohung mit Gewalt zu nötigen oder die politischen, verfassungsrechtlichen, wirtschaftli-

chen oder sozialen Grundstrukturen eines Staates oder einer internationalen Organisation zu beeinträchtigen oder erheblich zu beeinträchtigen, und durch die Art ihrer Begehung oder ihre Auswirkungen einen Staat oder eine internationale Organisation erheblich schädigen kann.

(3) - (9) ...

§ 129 b Kriminelle und terroristische Vereinigungen im Ausland; Einziehung

(1) Die §§ 129 und 129 a gelten auch für Vereinigungen im Ausland. Bezieht sich die Tat auf eine Vereinigung außerhalb der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, so gilt dies nur, wenn sie durch eine im räumlichen Geltungsbereich dieses Gesetzes ausgeübte Tätigkeit begangen wird oder wenn der Täter oder das Opfer Deutscher ist oder sich im Inland befindet. [...] Bei der Entscheidung über die Ermächtigung zieht das Ministerium in Betracht, ob die Bestrebungen der Vereinigung gegen die Grundwerte einer die Würde des Menschen achtenden staatlichen Ordnung oder gegen das friedliche Zusammenleben der Völker gerichtet sind und bei Abwägung aller Umstände als verwerflich erscheinen.

(2) ...

§ 130 StGB Volksverhetzung

(1) Wer in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören,

1. gegen eine nationale, rassische, religiöse oder durch ihre ethnische Herkunft bestimmte Gruppe, gegen Teile der Bevölkerung oder gegen einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe oder zu einem Teil der Bevölkerung zum Hass aufstachelt, zu Gewalt- oder Willkürmaßnahmen auffordert oder
2. die Menschenwürde anderer dadurch angreift, dass er eine vorbezeichnete Gruppe, Teile der Bevölkerung oder einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe oder zu einem Teil der Bevölkerung beschimpft, böswillig verächtlich macht oder verleumdet, wird mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren bestraft.

(2) Mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer

1. eine Schrift (§ 11 Absatz 3) verbreitet oder der Öffentlichkeit zugänglich macht oder einer Person unter achtzehn Jahren eine Schrift (§ 11 Absatz 3) anbietet, überlässt oder zugänglich macht, die
 - a) zum Hass gegen eine in Absatz 1 Nummer 1 bezeichnete Gruppe, gegen Teile der Bevölkerung oder gegen einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer in Absatz 1 Nummer 1 bezeichneten Gruppe oder zu einem Teil der Bevölkerung aufstachelt,
 - b) zu Gewalt- oder Willkürmaßnahmen gegen in Buchstabe a genannte Personen oder Personengruppen auffordert oder
 - c) die Menschenwürde von in Buchstabe a genannten Personen oder Personengruppen dadurch angreift, dass diese beschimpft, böswillig verächtlich gemacht oder verleumdet werden,
2. einen in Nummer 1 Buchstabe a bis c bezeichneten Inhalt mittels Rundfunk oder Telemedien einer Person unter achtzehn Jahren oder der Öffentlichkeit zugänglich macht oder
3. eine Schrift (§ 11 Absatz 3) des in Nummer 1 Buchstabe a bis c bezeichneten Inhalts herstellt, bezieht, liefert, vorrätig hält, anbietet, bewirbt oder es unternimmt, diese Schrift ein- oder auszuführen, um sie oder aus ihr gewonnene Stücke im Sinne der Nummer 1 oder Nummer 2 zu verwenden oder einer anderen Person eine solche Verwendung zu ermöglichen.

(3) Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine unter der Herrschaft des Nationalsozialismus begangene Handlung der in § 6 Abs. 1 des Völkerstrafgesetzbuches bezeichneten Art in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, öffentlich oder in einer Versammlung billigt, leugnet oder verharmlost.

(4) Mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer öffentlich oder in einer Versammlung den öffentlichen Frieden in einer die Würde der Opfer verletzenden Weise dadurch stört, dass er die nationalsozialistische Gewalt- und Willkürherrschaft billigt, verherrlicht oder rechtfertigt.

(5) - (7) ...

§ 130 a StGB Anleitung zu Straftaten

(1) Wer eine Schrift (§ 11 Abs. 3), die geeignet ist, als Anleitung zu einer in § 126 Abs. 1 genannten rechtswidrigen Tat zu dienen, und nach ihrem Inhalt bestimmt ist, die Bereitschaft anderer zu fördern oder zu wecken, eine solche Tat zu begehen, verbreitet oder der Öffentlichkeit zugänglich macht, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer

1. eine Schrift (§ 11 Abs. 3), die geeignet ist, als Anleitung zu einer in § 126 Abs. 1 genannten rechtswidrigen Tat zu dienen, verbreitet oder der Öffentlichkeit zugänglich macht oder
2. öffentlich oder in einer Versammlung zu einer in § 126 Abs. 1 genannten rechtswidrigen Tat eine Anleitung gibt, um die Bereitschaft anderer zu fördern oder zu wecken, eine solche Tat zu begehen.

(3) Nach Absatz 1 wird auch bestraft, wer einen in Absatz 1 oder Absatz 2 Nummer 1 bezeichneten Inhalt mittels Rundfunk oder Telemedien der Öffentlichkeit zugänglich macht.

(4) ...

§§ 185 ff. StGB Beleidigungsdelikte

§ 185 Beleidigung

Die Beleidigung wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe und, wenn die Beleidigung mittels einer Tätlichkeit begangen wird, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

§ 186 Üble Nachrede

Wer in Beziehung auf einen anderen eine Tatsache behauptet oder verbreitet, welche denselben verächtlich zu machen oder in der öffentlichen Meinung herabzuwürdigen geeignet ist, wird, wenn nicht diese Tatsache erweislich wahr ist, mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe und, wenn die Tat öffentlich oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) begangen ist, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

§ 187 Verleumdung

Wer wider besseres Wissen in Beziehung auf einen anderen eine unwahre Tatsache behauptet oder verbreitet, welche denselben verächtlich zu machen oder in der öffentlichen Meinung herab-

zuwüchigen oder dessen Kredit zu gefährden geeignet ist, wird mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe und, wenn die Tat öffentlich, in einer Versammlung oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) begangen ist, mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Verfassung des Landes Hessen

**vom 1. Dezember 1946, zuletzt geändert durch Gesetz vom 12. Dezember 2018
(GVBl. S. 752)**

Art. 56 HV Schulwesen

- (1) Es besteht allgemeine Schulpflicht. Das Schulwesen ist Sache des Staates. Die Schulaufsicht wird hauptamtlich durch Fachkräfte ausgeübt.
- (2) An allen hessischen Schulen werden die Kinder aller religiösen Bekenntnisse und Weltanschauungen in der Regel gemeinsam erzogen (Gemeinschaftsschule).
- (3) Grundsatz eines jeden Unterrichts muss die Duldsamkeit sein. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.
- (4) Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.
- (5) Der Geschichtsunterricht muss auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlage des demokratischen Staates gefährden.
- (6) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen, soweit die Grundsätze der Absätze 2 bis 5 nicht verletzt werden.
- (7) Das Nähere regelt das Gesetz. Es muss Vorkehrungen dagegen treffen, dass in der Schule die religiösen und weltanschaulichen Grundsätze verletzt werden, nach denen die Erziehungsberechtigten ihre Kinder erzogen haben wollen.

Art. 57 HV Religionsunterricht

- (1) Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Der Lehrer ist im Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts an die Lehren und die Ordnungen seiner Kirche oder Religionsgemeinschaft gebunden.
- (2) Diese Bestimmungen sind sinngemäß auf die Weltanschauungsgemeinschaften anzuwenden.

Art. 58 HV Teilnahme am Religionsunterricht

Über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht bestimmt der Erziehungsberechtigte. Kein Lehrer kann verpflichtet oder gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Hessisches Schulgesetz

in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150),
geändert durch Gesetz vom 3. Mai 2018 (GVBl. S. 82)

§ 2 HSchG Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

- (1) Schulen im Sinne dieses Gesetzes sind für die Dauer bestimmte Bildungseinrichtungen, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrerinnen und Lehrer und der Schülerinnen und Schüler allgemein bildender oder berufsqualifizierender Unterricht planmäßig in mehreren Gegenstandsbereichen einer Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern erteilt wird und Erziehungsziele verfolgt werden. Sie erfüllen in ihren verschiedenen Schulstufen und Schulformen den ihnen in Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf christlicher und humanistischer Tradition beruht. Sie tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können.
- (2) Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen
1. die Grundrechte für sich und andere wirksam werden zu lassen, eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen,
 2. staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen,
 3. die christlichen und humanistischen Traditionen zu erfahren, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten,
 4. die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten,
 5. die Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,
 6. andere Kulturen in ihren Leistungen kennen zu lernen und zu verstehen,
 7. Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen und somit zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten,
 8. die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen Lebensgrundlagen zu erkennen und die Notwendigkeit einzusehen, diese Lebensgrundlagen für die folgenden Generationen zu erhalten, um der gemeinsamen Verantwortung dafür gerecht werden zu können,
 9. ihr zukünftiges privates und öffentliches Leben sowie durch Maßnahmen der Berufsorientierung ihr berufliches Leben auszufüllen, bei fortschreitender Veränderung wachsende Anforderungen zu bewältigen und die Freizeit sinnvoll zu nutzen.

- (3) Die Schule soll den Schülerinnen und Schülern die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,
1. sowohl den Willen, für sich und andere zu lernen und Leistungen zu erbringen, als auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln zu entwickeln,
 2. eine gleichberechtigte Beziehung zwischen den Geschlechtern zu entwickeln,
 3. Konflikte vernünftig und friedlich zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
 4. sich Informationen zu verschaffen, sich ihrer kritisch zu bedienen, um sich eine eigenständige Meinung zu bilden und sich mit den Auffassungen Anderer unvoreingenommen auseinander setzen zu können,
 5. ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten und
 6. Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln.
- (4) Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union wahrzunehmen.

§ 3 HSchG Grundsätze für die Verwirklichung

- (1) Die Schule achtet die Freiheit der Religion, der Weltanschauung, des Glaubens und des Gewissens sowie das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder und nimmt Rücksicht auf die Empfindungen und Überzeugungen Andersdenkender.
- (2) Um dem Grundsatz der Gleichberechtigung von Frauen und Männern Rechnung zu tragen, ist darauf hinzuwirken, dass Ausschüsse, Beiräte, Kommissionen, sonstige Gremien und Kollegialorgane, die aufgrund dieses Gesetzes zu bilden sind, paritätisch besetzt werden. Das Nähere wird in den jeweiligen Verfahrensordnungen geregelt.
- (3) Die Schule darf keine Schülerin und keinen Schüler wegen des Geschlechts, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, einer Behinderung, des Glaubens und der religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligen oder bevorzugen.
- (4) Die Schule soll Voraussetzungen zur Förderung der Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen schaffen. Schülerinnen und Schüler werden grundsätzlich gemeinsam unterrichtet. Sofern es pädagogisch sinnvoll ist, können sie zeitweise auch getrennt unterrichtet werden.
- (5) In Verwirklichung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags entwickeln die Schulen ihr eigenes pädagogisches Konzept und planen und gestalten den Unterricht und seine Organisation selbstständig. Die einzelne Schule legt die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit in einem Schulprogramm fest. Sie ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags verantwortlich.
- (6) Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem möglichst hohen Maße verwirklicht wird und jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert wird. Es ist Aufgabe der Schule, drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache sowie der körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung mit vorbeugenden Maßnahmen entgegenzuwirken. Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen

gen haben Anspruch auf individuelle Förderung. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert werden.

- (7) Das zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern einer Schule bestehende Obhutsverhältnis verpflichtet Lehrkräfte zu einem verantwortungsvollen und vertrauensvollen Umgang mit Nähe und Distanz; sexuelle Kontakte zwischen Lehrkräften und Schülerinnen oder Schülern sind mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag unvereinbar und daher unzulässig. Diese Grundsätze binden auch das übrige an der Schule tätige Personal. Satz 1 und 2 gelten auch für Schulen in freier Trägerschaft.
- (8) Die Gliederung des Schulwesens wird durch die Besonderheiten der Altersstufen, die Vielfalt der Anlagen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben bestimmt. Die Schulstufen und Schulformen wirken zusammen, um den Übergang zwischen diesen zu erleichtern.
- (9) Die Schule ist zur Wohlfahrt der Schülerinnen und Schüler und zum Schutz ihrer seelischen und körperlichen Unversehrtheit, geistigen Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit verpflichtet. Darauf ist bei der Gestaltung des Schul- und Unterrichtswesens Rücksicht zu nehmen. Rauchen ist im Schulgebäude und auf dem Schulgelände nicht gestattet. Die Anforderungen und die Belastungen der Schülerinnen und Schüler durch Unterricht, Hausaufgaben und sonstige Schulveranstaltungen müssen altersgemäß und zumutbar sein und ihnen ausreichend Zeit für eigene Aktivitäten lassen.
- (10) Die Schule arbeitet mit den Einrichtungen der Jugendhilfe und den Jugendämtern zusammen und bezieht diese im erforderlichen Umfang in Problemlösungsprozesse hinsichtlich in ihrem Wohl gefährdeter Schülerinnen und Schüler ein. Werden Lehrkräften gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Wohls einer Schülerin oder eines Schülers bekannt, so sollen sie mit ihr oder ihm nach Lösungen suchen und, soweit erforderlich, auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken. Die Eltern sind einzubeziehen, soweit dadurch der wirksame Schutz der Schülerin oder des Schülers nicht infrage gestellt wird. Satz 1 bis 3 gelten auch für Schulen in freier Trägerschaft.

(11) - (16) ...

§ 5 HSchG Gegenstandsbereiche des Unterrichts

- (1) Gegenstandsbereiche des Pflichtunterrichts sind nach näherer Bestimmung durch die Stunden- tafeln folgende Unterrichtsfächer:
1. in der Grundstufe (Primarstufe): a) Deutsch, b) Mathematik, c) Musik, d) Kunst, Werken/ Texti- les Gestalten, e) Sachunterricht, f) Religion, g) Sport, h) eine erste Fremdsprache;
 2. in der Mittelstufe (Sekundarstufe I): a) Deutsch, b) eine erste Fremdsprache, eine zweite Fremdsprache im gymnasialen Bildungsgang, c) Mathematik, d) Musik, e) Kunst, f) Geschich- te, g) Erdkunde, h) Politik und Wirtschaft, i) Arbeitslehre, j) Physik, k) Chemie, l) Biologie, m) Religion, n) Sport;
 3. in der Oberstufe (Sekundarstufe II) in den studienqualifizierenden Bildungsgängen mit Aus- nahme der Fachoberschule a) sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld, b) gesell- schaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, c) mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld, d) Sport;

4. in der Oberstufe (Sekundarstufe II) in den berufsqualifizierenden Bildungsgängen sowie der Fachoberschule a) allgemeiner Lernbereich, b) beruflicher Lernbereich.

(2) - (4) ...

§ 8 HSchG Religionsunterricht und Ethikunterricht

- (1) Religion ist ordentliches Unterrichtsfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen oder Religionsgemeinschaften erteilt. Die Kirchen oder Religionsgemeinschaften können sich durch Beauftragte vergewissern, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen ihres Bekenntnisses erteilt wird.
- (2) Keine Lehrerin und kein Lehrer kann verpflichtet oder, die Befähigung vorausgesetzt, gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen.
- (3) Eine Abmeldung vom Religionsunterricht ist möglich. Hierüber entscheiden die Eltern, nach Vollendung des 14. Lebensjahres die Schülerinnen und Schüler.
- (4) Die Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, sind verpflichtet, an einem Ethikunterricht teilzunehmen, in dem ihnen das Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze und der Zugang zu ethischen, philosophischen und religionskundlichen Fragen vermittelt wird. Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen, Schulformen und Schulstufen können dabei zu einer pädagogisch vertretbaren Lerngruppe zusammengefasst werden.
- (5) Die Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts wird durch Rechtsverordnung näher geregelt.

§ 69 HSchG Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis

- (1) Mit der Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers in eine öffentliche Schule wird ein öffentlich-rechtliches Schulverhältnis begründet.
- (2) Die Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf Unterricht nach Maßgabe der Stundentafeln im Rahmen der personellen, sächlichen und fachspezifischen Möglichkeiten der Schule. Ihnen stehen Ferien in pädagogisch sinnvollen Abständen zu. Beginn und Ende des Unterrichts im Schuljahr und die Aufteilung der Gesamtdauer der Ferien in einzelne zusammenhängende Abschnitte legt das Kultusministerium fest. Satz 1 und 2 gelten auch für Ersatzschulen.
- (3) Aus besonderen Gründen können Schülerinnen und Schüler vom Unterricht beurlaubt werden. Nähere Regelungen über Beurlaubungen erfolgen durch Rechtsverordnung.
- (4) Die Schülerinnen und Schüler sind insbesondere verpflichtet, regelmäßig am Unterricht und den pflichtmäßigen Schulveranstaltungen sowie an den gewählten Ganztagsangeboten teilzunehmen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen. Sie

haben die Weisungen der Lehrkräfte und des Personals, das Betreuungsangebote oder ganztägige Angebote durchführt, zu befolgen, die dazu bestimmt sind, das Bildungs- und Erziehungsziel der Schule zu erreichen und die Ordnung in der Schule aufrechtzuerhalten. Bei minderjährigen Schülerinnen und Schülern sind neben diesen auch die Eltern dafür verantwortlich; die Pflichten der Auszubildenden und Arbeitgeber bei Berufsschülerinnen und -schülern bleiben unberührt.

(5) ...

§ 82 HSchG Pädagogische Maßnahmen

(1) Die Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule ist vor allem durch pädagogische Maßnahmen zu gewährleisten, die der Entwicklung des Lern- und Leistungswillens der Schülerin oder des Schülers und der Bereitschaft zu verantwortlichem sozialen Handeln nach den Grundsätzen der Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität dienen und möglichem Fehlverhalten vorbeugen sollen. Zu den pädagogischen Maßnahmen gehören neben der Androhung von Ordnungsmaßnahmen nach Abs. 2 Satz 1 insbesondere das Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler mit dem Ziel, eine Veränderung des Verhaltens zu erreichen, die Ermahnung, Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern und Eltern, die formlose mündliche oder schriftliche Missbilligung des Fehlverhaltens, die Beauftragung mit Aufgaben, die geeignet sind, die Schülerin oder den Schüler das Fehlverhalten erkennen zu lassen, Nachholen schuldhaft versäumten Unterrichts nach vorheriger Benachrichtigung der Eltern und die zeitweise Wegnahme von Gegenständen, die den Unterricht oder die Ordnung der Schule stören oder stören können.

(2) Ordnungsmaßnahmen sind

1. Ausschluss vom Unterricht für den Rest des Schultages, erforderlichenfalls mit der Verpflichtung, am Unterricht einer anderen Klasse oder Lerngruppe teilzunehmen,
2. Ausschluss von besonderen Klassen- oder Schulveranstaltungen sowie vom Unterricht in Wahlfächern und freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen,
3. vorübergehende Zuweisung in eine Parallelklasse oder in eine andere Lerngruppe bis zu einer Dauer von vier Wochen,
4. Zuweisung in eine Parallelklasse oder in eine andere Lerngruppe,
5. vorübergehender Ausschluss vom Schulbesuch bis zu einer Dauer von zwei Wochen,
6. Überweisung in den gleichen Bildungsgang einer anderen Schule,
7. Verweisung von der besuchten Schule.

Ordnungsmaßnahmen nach Satz 1 Nr. 2 bis 5 können als pädagogische Maßnahme vorher schriftlich angedroht werden. Ordnungsmaßnahmen nach Satz 1 Nr. 6 und 7 sind vorher schriftlich anzudrohen; von der vorherigen Androhung kann im Einzelfall abgesehen werden, wenn dies den Umständen des Fehlverhaltens der Schülerin oder des Schülers nicht mehr angemessen ist.

(3) Körperliche Züchtigung und andere herabsetzende Maßnahmen sind verboten.

(4) Ordnungsmaßnahmen sind nur zulässig, wenn

1. die Schülerin oder der Schüler in der Schule schuldhaft gegen eine Rechtsnorm, Verwaltungsanordnung oder die Schulordnung verstößt oder Anweisungen der Schulleiterin oder des Schulleiters, der Lehrerinnen und Lehrer oder sonstiger dazu befugter Personen nicht

befolgt, sofern die Anweisungen zur Erfüllung des Unterrichts- und Erziehungsauftrags der Schule notwendig sind oder dem Schutz von Personen und Sachen dienen und pädagogische Maßnahmen und Mittel sich als wirkungslos erwiesen haben, oder

2. der Schutz von Personen und Sachen diese erfordert.

(5) Ordnungsmaßnahmen nach Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 bis 4 dürfen nur bei erheblicher Störung des Schul- oder Unterrichtsbetriebs, bei Gefährdung der Sicherheit beteiligter Personen oder Verursachung erheblicher Sachschäden und dadurch bedingter Beeinträchtigung von Unterricht und Erziehung der Mitschülerinnen und -schüler angewendet werden. Ordnungsmaßnahmen nach Abs. 2 Satz 1 Nr. 5 bis 7 dürfen nur bei besonders schweren Störungen des Schul- oder Unterrichtsbetriebs oder schwerer Verletzung der Sicherheit beteiligter Personen und dadurch bedingter anhaltender Gefährdung von Unterricht und Erziehung der Mitschülerinnen und -schüler angewendet werden. Neben Maßnahmen des Straf-, Ordnungswidrigkeiten- oder Kinder- und Jugendhilferechts dürfen Ordnungsmaßnahmen nach Abs. 2 Satz 1 Nr. 5 bis 7 nur angewendet werden, wenn sie zusätzlich erforderlich sind und den Zwecken der anderen Maßnahmen nicht entgegenstehen.

(6) Die Anwendung von Ordnungsmaßnahmen soll so rechtzeitig erfolgen, dass der Bezug zum Fehlverhalten nicht verloren geht. Bei Entscheidungen über Ordnungsmaßnahmen ist das Verhalten der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers innerhalb der Schule maßgebend. Außerschulisches Verhalten der Schülerin oder des Schülers darf nur Gegenstand einer Ordnungsmaßnahme sein, soweit es sich auf den Schul- und Unterrichtsbetrieb unmittelbar störend auswirkt. Der Anwendung einer Ordnungsmaßnahme kann ein Mediationsverfahren vorausgehen; bei erfolgreicher Mediation kann auf die Ordnungsmaßnahme verzichtet werden.

(7) Kommt eine Ordnungsmaßnahme nach Abs. 2 Satz 1 Nr. 6 und 7 in Betracht, so kann die Schülerin oder der Schüler von der Schulleiterin oder dem Schulleiter vorläufig vom Unterricht und von sonstigen Schulveranstaltungen bis zur endgültigen Entscheidung, längstens aber bis zu vier Wochen, ausgeschlossen werden, wenn es die Aufrechterhaltung des Schul- oder Unterrichtsbetriebs oder die Sicherheit von Personen erfordert.

(8) - (11) ...

§ 88 HSchG Schulleiterin und Schulleiter

(1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist dafür verantwortlich, dass die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllt. Sie oder er leitet die Schule nach den geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie den Beschlüssen der Schulkonferenz und der Konferenzen der Lehrkräfte. Die Schulleiterin oder der Schulleiter nimmt Aufgaben der oder des Dienstvorgesetzten nach Maßgabe dieses Gesetzes und der Dienstordnung (§ 91 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1) wahr, soweit es die Selbstverwaltung der Schule erfordert.

(2) - (4) ...

§ 90 HSchG Schulleitung und Schulträger

- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter verwaltet die Schulanlagen im Auftrag des Schulträgers. Sie oder er ist als Vorgesetzte oder Vorgesetzter gegenüber dem der Schule zugewiesenen Verwaltungs- und Hauspersonal und den sonstigen Beschäftigten des Schulträgers in schulischen Angelegenheiten weisungsbefugt. Die Schulleiterin oder der Schulleiter bewirtschaftet die der Schule vom Schulträger zugewiesenen Haushaltsmittel und übt auf dem Grundstück der Schule das Hausrecht aus.
- (2) Über eine außerschulische Nutzung der Schulanlagen entscheidet der Schulträger im Benehmen mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter.

§ 101 HSchG Mitbestimmungsrechte von Eltern

Um Schule, Elternhaus und Berufsausbildungsstätten bei der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und das Mitbestimmungsrecht der Eltern nach Art. 56 Abs. 6 der Verfassung des Landes Hessen zu gewährleisten, werden für die öffentlichen Schulen nach Maßgabe des achten Teils dieses Gesetzes Elternbeiräte gebildet.

§ 118 HSchG Zustimmungspflichtige Maßnahmen

- (1) Der Zustimmung des Landeselternbeirates bedürfen
 1. allgemeine Bestimmungen über Bildungsziele und Bildungsgänge, insbesondere in Kerncurricula, Lehrplänen und Prüfungsordnungen, soweit sie das Unterrichtswesen der Schulen gestalten,
 2. allgemeine Bestimmungen, welche die Aufnahme in weiterführende Schulen und die Übergänge zwischen den Bildungsgängen regeln,
 3. allgemeine Richtlinien für die Auswahl von Lernmitteln,
 4. allgemeine Schulordnungen, soweit sie das Unterrichtswesen gestalten.
- (2) Zustimmungspflichtige Maßnahmen sind zwischen dem Kultusministerium und dem Landeselternbeirat mit dem Ziel einer Verständigung zu erörtern. Bei Einverständnis der Beteiligten kann von einer Erörterung abgesehen werden. Der Landeselternbeirat hat über den Antrag des Kultusministeriums, der Maßnahme zuzustimmen, innerhalb von zehn Wochen nach Antragstellung zu entscheiden. Hat der Landeselternbeirat in dieser Frist nicht entschieden, gilt die Zustimmung als erteilt.
- (3) Verweigert der Landeselternbeirat seine Zustimmung, so ist dieser Beschluss schriftlich zu begründen. Hält das Kultusministerium seinen Antrag aufrecht, so hat der Landeselternbeirat innerhalb von zehn Wochen nach dieser Mitteilung erneut zu beraten und zu entscheiden; Abs. 2 Satz 4 gilt entsprechend. Wird die Zustimmung wiederum verweigert, entscheidet das Kultusministerium endgültig. Hat der Landeselternbeirat den zweiten ablehnenden Beschluss mit mehr als zwei Dritteln der Zahl seiner gesetzlichen Mitglieder gefasst, so kann das Kultusministerium eine gegenteilige Entscheidung nur mit Zustimmung der Landesregierung treffen.

Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom 4. November 2011 (ABl. S. 870), zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 9. November 2016 (ABl. S.624)

§ 20 LDO

- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter führt die Aufsicht über Schulgebäude, Schulanlagen, Einrichtungen und Ausstattung und verwaltet die Schulanlagen im Auftrag des Schulträgers. Sie oder er hat ihn auf Mängel unverzüglich hinzuweisen. Die der Schule zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel werden von der Schulleiterin oder dem Schulleiter verwaltet. Die Rechte der Schulkonferenz nach § 129 Nr. 9 des Schulgesetzes bleiben unberührt.
- (2) Die Schulleiterin oder der Schulleiter übt auf dem Grundstück der Schule das Hausrecht aus. Zur Stellung eines Strafantrages nach § 123 des Strafgesetzbuches (Hausfriedensbruch) ist die Schulleiterin oder der Schulleiter nur berechtigt, wenn sie oder er dazu vom Schulträger schriftlich allgemein oder im Einzelfall ermächtigt wurde.
- (3) - (5) ...

§ 23 LDO

- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist verpflichtet, der Schulaufsichtsbehörde unverzüglich fernmündlich sowie per E-Mail über alle wichtigen Vorkommnisse zu berichten und erforderlichenfalls einen schriftlichen Bericht nachzureichen. Besonders wichtige Vorkommnisse sind unverzüglich auch dem Kultusministerium fernmündlich sowie per E-Mail mitzuteilen.
- (2) - (3) ...

Verteilen von Schriften, Aushänge und Sammlungen in den Schulen Erlass vom 1. November 2018 (ABl. S. 1133)

I. Verteilen von Schriften und sonstigem Material

In den Schulen dürfen an die Schülerinnen und Schüler oder über diese an die Eltern nur Schreiben, Druckschriften und sonstige Materialien verteilt werden,

1. die herausgegeben werden von a) den Schulaufsichtsbehörden, b) der Hessischen Lehrkräfteakademie, c) den Studienseminaren, d) der Schule, e) sonstigen Behörden in Hessen (z. B. Agenturen für Arbeit, Gesundheitsämter, Hessische Landeszentrale für politische Bildung);
2. die im Rahmen ihrer Zuständigkeit und Aufgaben herausgegeben werden von a) den Elternvertretungen (Klassen- und Schulelternbeirat, Kreis- und Stadtelternbeirat, Landeselternbeirat), b) den Schülervertretungen (Schülerrat, Kreis- und Stadtschülerrat, Landesschülerrat) und den Studierendenvertretungen, c) den Schulträgern;

3. die herausgegeben werden a) im Zusammenhang mit schulischen Veranstaltungen oder zugelassenen Sammlungen in den Schulen von den dafür Zuständigen, b) von sonstigen Personen, Verbänden, Organisationen und außerhessischen Behörden, sofern die Schulleitung vorher zugestimmt hat.

Die in Nr. 2 Genannten dürfen nur von ihnen herausgegebene Mitteilungen oder Druckschriften sowie solche der ihnen zugeordneten Einrichtungen (z. B. Kreis- oder Landeselternbeirat, Landesschülerrat) in den Schulen verteilen, nicht jedoch solche von anderen Einrichtungen oder Verbänden.

Die Verteilung von Werbematerial (z. B. anlässlich von Elternbeiratswahlen, von politischen Parteien, von Verbänden und Organisationen) ist nach § 3 Abs. 15 Satz 1 des Hessischen Schulgesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150), geändert durch Gesetz vom 3. Mai 2018 (GVBl. S. 82) nicht gestattet. Bestehen Zweifel, ob Schreiben, Druckschriften oder andere Materialien sich im Rahmen der Zuständigkeit und Aufgaben der in Nr. 2 und Nr. 3 Buchstabe a Genannten halten, ist vor der Verteilung die Entscheidung des Staatlichen Schulamtes einzuholen.

IV. Aushänge in Schulen

1. - 2. ...

3. Alle anderen Aushänge in der Schule dürfen nur zugelassen werden, wenn sie mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und den Grundsätzen der parteipolitischen und weltanschaulichen Neutralität vereinbar sind. Sie bedürfen stets eines Sichtvermerks der Schulleitung. Aushänge ohne einen Sichtvermerk sind unverzüglich durch die Schulleitung oder einen Beauftragten zu entfernen.

V. Sammlungen

Sammlungen und Verkäufe von Eintrittskarten, Materialien sozialer Organisationen und dergleichen sind in den Schulen grundsätzlich nicht gestattet. Dies gilt nicht für die Einziehung von Geldbeträgen für Schulveranstaltungen wie z. B. für den gemeinsamen Besuch einer Theaterveranstaltung und für die Erhebung des Jahresbeitrags für das Jugendherbergswerk. Weitere mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu vereinbarende Ausnahmen bedürfen der Genehmigung durch die Schulleitung. Dies gilt auch für durch die Schule organisierte Sammlungen und Verkäufe außerhalb des Schulgeländes.

Schülerinnen und Schüler und Eltern sind darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme an Sammlungen und Veranstaltungen, die finanzielle Aufwendungen der Eltern erfordern, freiwillig ist.

Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses

vom 19. August 2011 (ABl. S. 546), zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Dezember 2017 (ABl. 2018 S.2)

§ 1a VOGSV Vereinbarung

- (1) Schulen und Eltern können zur gemeinsamen Ausgestaltung ihres jeweiligen Erziehungsauftrages Erziehungsvereinbarungen treffen (§ 100 Abs. 2 Hessisches Schulgesetz). § 77 bleibt unberührt.

- (2) Schulen können mit einzelnen oder allen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe Zielvereinbarungen schließen, in denen konkrete Verhaltenserwartungen formuliert werden.
- (3) Schulen können mit allen Eltern und allen Schülerinnen und Schülern Vereinbarungen zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages schließen, um das Zusammenwirken der Beteiligten zu stärken.

§ 2 VOGSV Verhinderung und Erkrankung

- (1) Versäumt eine Schülerin oder ein Schüler den Schulbesuch, haben die Eltern, im Fall der Volljährigkeit die Schülerin oder der Schüler selbst, unverzüglich der Schule den Grund mitzuteilen. Die Schulkonferenz soll festlegen, wann spätestens und in welcher Form die Mitteilung erfolgen soll, und dass eine schriftliche Entschuldigung vorgelegt oder nachgereicht werden muss. Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer entscheidet im pflichtgemäßen Ermessen, ob der angegebene Grund anerkannt werden kann.
- (2) In begründeten Einzelfällen kann die Schule auf Beschluss der Klassenkonferenz nach vorheriger Ankündigung verlangen, dass eine Erkrankung durch Vorlage einer ärztlichen Bescheinigung nachzuweisen ist; die Kosten haben die Eltern oder die volljährige Schülerin oder der volljährige Schüler zu tragen. In besonders begründeten Einzelfällen kann auch die Vorlage eines amtsärztlichen Attests verlangt werden.
- (3) Die Grundschulen sollen bei nicht bekannten Gründen des Fernbleibens unmittelbar nach Unterrichtsbeginn die Eltern von der Abwesenheit in Kenntnis setzen, damit diese gegebenenfalls weitere Maßnahmen ergreifen können. Sind die Eltern nicht zu erreichen, muss die Schule in Abwägung des Einzelfalls entscheiden, ob es zum Schutz des Kindes notwendig erscheint, die örtlich zuständige Polizeidienststelle zu informieren. In den Bildungsgängen der Mittelstufe kann entsprechend verfahren werden.

§ 3 VOGSV Befreiung und Beurlaubung

- (1) Schülerinnen und Schüler sind auf Antrag ihrer Eltern, Schülerinnen und Schüler, die das 14. Lebensjahr vollendet haben, auf ihren Antrag, aus religiösen Gründen vom Unterricht für die Zeit des Gottesdienstbesuchs oder für einen religiösen Feiertag, der nicht gesetzlicher Feiertag ist, vom Schulbesuch freizustellen, wenn sie nachweislich Kirchen oder Religionsgemeinschaften angehören, deren Glaubensüberzeugung dieses gebietet. Das gleiche gilt für die generelle Freistellung vom Schulbesuch an Samstagen. Ein Antrag braucht nicht gestellt zu werden
 - 1. zum Besuch des Gottesdienstes an den kirchlichen Feiertagen Aschermittwoch, Mariä Himmelfahrt (15. August), Reformationstag (31. Oktober), Allerheiligen (1. November) und Buß- und Bettag;
 - 2. bei Schülerinnen und Schülern jüdischen Glaubens für die Befreiung an Samstagen, am jüdischen Neujahrsfest (2 Tage), am Versöhnungsfest, am Laubhüttenfest (2 Tage), am Beschlussfest (2 Tage), am Passahfest (die ersten zwei und die letzten zwei Tage), am jüdischen Pfingstfest (2 Tage);
 - 3. bei Schülerinnen und Schülern, die den Siebenten-Tags-Adventisten angehören, für die Befreiung an Samstagen;

4. bei Schülerinnen und Schülern, die sich zum Islam bekennen, für die Befreiung am Ramadanfest (Ramazan Bayrami, Id al-Fitr) und am Opferfest (Kurban Bayrami, Idu l-Adha);
5. bei Schülerinnen und Schülern der Glaubensgemeinschaft der Zeugen Jehovas für die Teilnahme am Bezirkskongress.

Schülerinnen und Schüler, die konfirmiert werden oder zur Erstkommunion oder Firmung gehen, haben am nächsten unmittelbar darauffolgenden Unterrichtstag unterrichtsfrei. Die betroffenen Lehrkräfte sind von der Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler nach Satz 3 und 4 mindestens sieben Unterrichtstage vorher zu informieren. An diesen Tagen sind keine schriftlichen Arbeiten nach § 32, die der Leistungsbewertung dienen, anzufertigen, wenn Schülerinnen oder Schüler der Klasse oder Lerngruppe von der Befreiungsregelung betroffen sind.

- (2) Schülerinnen und Schüler können in besonders begründeten Ausnahmefällen auf Antrag ihrer Eltern, volljährige Schülerinnen und Schüler auf ihren Antrag vom Unterricht beurlaubt werden. Die Entscheidung trifft die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer, bei einer Beurlaubung für einen Zeitraum von mehr als zwei Tagen und in Verbindung mit Ferien die Schulleiterin oder der Schulleiter; bei Auszubildenden in der Berufsschule im Einvernehmen mit dem Ausbildungsbetrieb. Bei einer Beurlaubung in Verbindung mit Ferien ist der Antrag spätestens vier Wochen vor dem Beginn der Beurlaubung schriftlich zu stellen, wenn sie vor einem Ferienabschnitt liegt; liegt die Beurlaubung nach einem Ferienabschnitt, ist die Beurlaubung spätestens vier Wochen vor dem Beginn des jeweiligen Ferienabschnitts zu beantragen.
- (3) Eine gänzliche oder teilweise Freistellung vom Schulsport kann nur aus gesundheitlichen Gründen bei Vorlage eines ärztlichen Attests und auf Antrag der Eltern oder der volljährigen Schülerin oder des volljährigen Schülers erfolgen. Die Entscheidung trifft bei einem Zeitraum von bis zu vier Wochen die Sportlehrkraft im Benehmen mit der Klassenlehrkraft oder der Tutorin oder dem Tutor. Bei einer Freistellung von mehr als vier Wochen trifft die Entscheidung die Schulleiterin oder der Schulleiter. Wird der Zeitraum von drei Monaten überschritten, bedarf es für die Entscheidung der Vorlage eines amtsärztlichen Attests, es sei denn, es liegen offensichtliche und für die Sportlehrkraft erkennbare Verletzungen vor. Bei einer gänzlichen oder teilweisen Freistellung über ein Jahr hinaus ist nach einem Jahr ein neues amtsärztliches Attest vorzulegen. Wenn es der Freistellungsgrund zulässt, soll die Schülerin oder der Schüler während des Sportunterrichts anwesend sein, um sporttheoretischen Unterrichtsinhalten zu folgen und ausgewählte Aufgaben zu übernehmen.

§ 29 VOGSV Nichterbrachte Leistungen

- (1) Die nachträgliche Anfertigung von schriftlichen oder anderen Leistungsnachweisen, die die Schülerin oder der Schüler aus von ihr oder ihm nicht zu vertretenden Gründen versäumt hat, kann von der Lehrerin oder dem Lehrer verlangt werden, wenn andernfalls eine sachgerechte Leistungsbeurteilung nicht möglich ist. Hierbei kann im Einzelfall von den Vorgaben des § 33 Abs. 1 abgesehen werden. Eine Leistungsbeurteilung auf Grund nur teilweise erbrachter Leistungen ist in solchen Fällen grundsätzlich zulässig.
- (2) Verweigert eine Schülerin oder ein Schüler die Anfertigung eines schriftlichen oder eines anderen Leistungsnachweises, erhält sie oder er die Note „ungenügend“ oder null Punkte. Das Gleiche gilt, wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen ihr oder ihm angekündigten schriftlichen oder anderen Leistungsnachweis ohne ausreichende Begründung versäumt.

§ 30 VOGSV Notengebung

- (1) Soweit Noten erteilt werden, erfolgt die Notengebung nach Maßgabe des § 73 Abs. 4 des Hessischen Schulgesetzes. Die Erteilung von Zwischennoten und von gebrochenen Noten, wie beispielsweise von Dezimalzahlen, ist unzulässig. Eine aufwärts oder abwärts gerichtete Tendenz kann bei einer Leistungsbewertung durch eine Anmerkung oder, mit Ausnahme von Zeugnissen, durch ein in Klammern gesetztes Plus (+) oder Minus (-) charakterisiert werden. Ergänzende verbale Hinweise zu Noten sollten gegeben werden, wenn dies pädagogisch geboten oder sinnvoll erscheint. Auf Wunsch der Eltern, bei Volljährigen auf deren Wunsch, sind Noten in einer Rücksprache von der Fachlehrerin oder dem Fachlehrer zu erläutern.
- (2) Zu Beginn eines Schuljahres sollen die Schülerinnen und Schüler und die Eltern darüber informiert werden, nach welchen Gesichtspunkten die Bewertung ihrer Leistungen erfolgt. Vor den Zeugniskonferenzen sollen die Noten gegenüber den Schülerinnen und Schülern in für sie sinnvoller und hilfreicher Weise von der Fachlehrerin oder vom Fachlehrer begründet werden. Darüber hinaus sind Schülerinnen und Schüler mindestens einmal im Schulhalbjahr über ihren Leistungsstand in den mündlichen und sonstigen Leistungen zu unterrichten.

§ 65 VOGSV Verfahrensgrundsätze / Mediationsverfahren

- (1) Ordnungsmaßnahmen dienen der Verwirklichung des Erziehungsauftrages der Schule. Schülerinnen und Schüler sollen hierbei lernen, dass Konflikte bei widerstreitenden Interessen innerhalb einer Gemeinschaft, wie sie die Schule darstellt, in einem nach rechtsstaatlichen Grundsätzen geordneten Verfahren unter Wahrung der Rechte der Beteiligten und nicht willkürlich und nach eigenem Gutdünken gelöst werden müssen.
- (2) Unabhängig von zu treffenden Ordnungsmaßnahmen macht es der Erziehungsauftrag der Schule erforderlich, dass in Zusammenarbeit aller Beteiligten durch eine Analyse Einsicht in die Ursachen und Zusammenhänge von Konflikten gewonnen wird und dadurch Voraussetzungen für deren Lösung geschaffen werden. Dabei sind nicht nur schulische Probleme, sondern im Einverständnis mit den Beteiligten auch häusliche und andere außerschulische Schwierigkeiten mit einzubeziehen, erforderlichenfalls auch in Zusammenarbeit mit den Eltern minderjähriger Schülerinnen und Schüler und einer Schulpsychologin oder eines Schulpsychologen. Nur wenn die Schule sich darum bemüht, wird sie ihren Bildungsauftrag erfüllen können.
- (3) Einem Verfahren zur Durchführung von Ordnungsmaßnahmen kann ein Mediationsverfahren vorausgehen, wenn der Schule geeignete Mediatoren zur Verfügung stehen und die Konfliktparteien ihre Bereitschaft zur Durchführung eines Mediationsverfahrens erklärt haben. Die Entscheidung über die Ordnungsmaßnahme wird für die Dauer der Mediation ausgesetzt; bei erfolgreicher Mediation kann auf eine Ordnungsmaßnahme verzichtet werden.
- (4) Bei allen Ordnungsmaßnahmen ist der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit zu beachten. Dies bedeutet, dass in der Regel zunächst nur weniger ins Gewicht fallende Maßnahmen zu treffen sind und dass die zu treffende Maßnahme dem den Anlass bietenden Fehlverhalten angemessen sein muss.

§ 74 VOGSV Sonderregelungen

(1) ...

(2) Liegt der Verdacht einer strafbaren Handlung vor, hat die Schulleiterin oder der Schulleiter unverzüglich die Schulaufsichtsbehörde zu unterrichten. Diese entscheidet über weitere Maßnahmen.

(3) ...

Verordnung über die Aufsicht über Schülerinnen und Schüler vom 11. Dezember 2013 (ABl. 2014 S.2), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. August 2015 (ABl. S. 498)

§ 2 Aufsichtspersonen

(1) ...

(2) Für die Gewährleistung einer ordnungsgemäßen Aufsichtsführung ist die Schulleiterin oder der Schulleiter verantwortlich. Die Schulleiterin oder der Schulleiter stellt nach den von der Gesamtkonferenz beschlossenen Grundsätzen (§ 133 Abs. 1 Satz 2 Nr. 13 des Schulgesetzes) die Aufsichtspläne auf. Sie oder er teilt die Aufsichtspflichtigen für die Zeit vor Beginn und nach Beendigung der Unterrichtszeit und für die Pausen auf dem Schulhof und im Schulgebäude ein, regelt die Aufsicht in den Zwischenstunden und stellt die Durchführung der Aufsicht sicher. Lehrkräfte sollen unmittelbar nach dem naturwissenschaftlichen oder technischen Fachunterricht sowie unmittelbar nach dem Sportunterricht nicht zur Aufsicht eingeteilt werden.

(3) ...

b) Ausgewählte Beratungs- und Hilfsangebote für Lehrkräfte in Hessen

Phänomenübergreifend

(Rechtsextremismus, Linksextremismus, Islamismus/Salafismus)

Das „Hessische Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus (HKE)“ vernetzt die landesweiten präventiven Aktivitäten für Demokratie und Toleranz und gegen verfassungsfeindliche Bestrebungen (www.hke.hessen.de). Das HKE ist Ansprechpartner bei Fragen zu bestehenden oder geplanten Programmen/Projekten für staatliche und zivilgesellschaftliche Träger und berät über die entsprechenden Fördermöglichkeiten. Der organisations- und phänomenübergreifende Ansatz ermöglicht dem HKE, die gewonnenen fachlichen Erkenntnisse zu nutzen, um Handlungsbedarfe zu identifizieren und zielgenaue Konzepte der Extremismusprävention zu entwickeln.

Das Hessische Ministerium des Innern und für Sport hat in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium sowie der Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien den Schulungs- und Lehrfilm „RADIKAL“ herausgegeben. Der 17-minütige Film ist für die Präventionsarbeit mit jungen Menschen (etwa ab 14 Jahren) geeignet und spricht sie auf Augenhöhe an. Es werden Radikalisierungsprozesse in den Phänomenbereichen Linksextremismus, Rechtsextremismus und Islamismus/Salafismus nachgezeichnet und zahlreiche Anknüpfungspunkte angeboten, die zu einem besseren Verständnis von Radikalisierungsprozessen beitragen sowie die eigenständige Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit fördern. Um das Projekt umzusetzen, konnte ein prominent besetztes Expertengremium aus den Bereichen Polizei, Verfassungsschutz, Islamwissenschaft, politische Bildung sowie Vertretern der zivilgesellschaftlichen und staatlichen Prävention gewonnen werden. Zur Unterstützung der Präventionsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern befindet sich umfangreiches Begleitmaterial auf der DVD, das sich sowohl an die Zielgruppe als auch an die Lehrkräfte richtet. Es hält Arbeitsblätter, Informationen zu den Themen Extremismus und (virtuelle) Radikalisierung sowie Hinweise auf einschlägige (hessische) Beratungsstellen bereit. Der Film ist an alle weiterführenden Schulen in Hessen verteilt worden. Er wird kostenlos zur Verfügung gestellt und kann jederzeit von Schulen oder Lehrkräften per E-Mail (hke@hmdis.hessen.de) angefordert werden.

Rechtsextremismus

Das „beratungsNetzwerk hessen - Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus“ (www.beratungsnetzwerk-hessen.de) stellt ein umfangreiches Angebot zur Verfügung, um demokratische Strukturen zu stärken, Rechtsextremismus und Salafismus vorzubeugen sowie Betroffenen zu helfen. Dem Beratungsnetzwerk gehören zahlreiche Mitglieder unterschiedlicher staatlicher, nicht-staatlicher und kirchlicher Institutionen, Organisationen, öffentlicher und freier Träger aus Hessen an, die es sich gemeinsam zur Aufgabe gemacht haben, Beratung bei Konfliktsituationen mit rechtsextremistischem, fremdenfeindlichem oder antisemitischem Hintergrund vor Ort anzubieten. Die Teams des Netzwerks beraten hessenweit Schulen, Eltern und Familienangehörige, Kommunen, Vereine und weitere Hilfesuchende.

Die Beratungsstelle ist unter folgender Telefonnummer zu erreichen: 06421 2821110

Die Bildungsstätte Anne Frank bietet in Frankfurt am Main und in Kassel über die Beratungsstelle „response“ Beratung für Betroffene beziehungsweise Opfer rechtsextremer, rassistischer und antisemitischer Gewalt an (www.response-hessen.de). Das Angebot richtet sich an Betroffene, Angehörige und das soziale Umfeld von Menschen, die wegen ihrer Herkunft, Religion, Hautfarbe, ihrer sexuellen Orientierung oder ihres politischen Engagements angefeindet, bedroht oder verletzt werden.

Die Beratungsstelle ist unter folgender Telefonnummer zu erreichen: 069 56000241

Islamismus/Salafismus

Die „Beratungsstelle Hessen - Religiöse Toleranz statt Extremismus“ in Trägerschaft des „Violence Prevention Network“ (VPN) bietet ein breites Spektrum an Angeboten und Maßnahmen in den Bereichen Prävention, Qualifizierung, Intervention, Deradikalisierung und Ausstiegsbegleitung an (www.violence-prevention-network.de). Die Angebote sind grundsätzlich für alle Menschen in Hessen gedacht, die Beratung und Unterstützung in der Auseinandersetzung mit religiös begründetem Extremismus benötigen. Dazu zählen insbesondere auch die Familie, Schule und das soziale Umfeld der Radikalisierten. Darüber hinaus kommt das VPN-Modellprojekt „Den Extremismus entzaubern! Wissen erweitern und Handlungskompetenz stärken“ in hessischen Schulen und Jugendeinrichtungen in Form von Workshops mit jungen Menschen zum Einsatz.

Die Beratungsstelle ist unter folgender Telefonnummer zu erreichen: 069 27299997

Weitere Angebote hessischer Träger zur Demokratiebildung sowie zur Prävention und Beratung in den Bereichen Rassismus, Rechtsextremismus und religiös begründeter Extremismus finden sich in der Broschüre „Extrem gut! Bildungsangebote gegen Menschenfeindlichkeit“.

Sie ist kostenlos zu beziehen bei:

Demokratiezentrum Hessen

Tel.: 06421 2821110

E-Mail: kontakt@beratungsnetzwerk-hessen.de

Internet: www.beratungsnetzwerk-hessen.de

Demokratie-Lernen

Das Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)“ des Hessischen Kultusministeriums hat zum Ziel, Schulen bei der nachhaltigen Implementierung von gewaltpräventiven und demokratieförderlichen Programmen durch Fortbildung und Beratung zu unterstützen. Die Fortbildungsangebote von GuD basieren auf Prinzipien und Standards der Partizipation, des Demokratie-Lernens und der Gewaltprävention. Sie sind inhaltlich aufeinander abgestimmt und werden sowohl für spezifische Schulformen als auch schulformübergreifend angeboten. Praxisnähe und Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte in den Schulalltag sind dabei von zentraler Bedeutung.

Lehrkräfte werden darin qualifiziert, partizipative und Sozialkompetenz fördernde Prozesse zu initiieren und zu begleiten. Bei einer Umsetzung im Unterricht können Schülerinnen und Schüler eine demokratische Grundhaltung, Team- und Sozialkompetenz, Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit

sowie Konfliktfähigkeit entwickeln. In den Fortbildungen lernen Lehrkräfte entsprechende Übungen kennen und erwerben die Kompetenz, diese im Schulalltag anzuwenden. Regelmäßige interne und externe Evaluationen stellen die Qualitätssicherung und Wirkungskontrolle der Projektarbeit sicher.

Das Projekt ist unter folgender Telefonnummer zu erreichen: 069 38989230

c) Themenanregungen und Zugriffsmöglichkeiten für die Praxis (eine Auswahl)

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)] ¹	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform	Unterrichtsmaterial ²
GRUNDRECHTE							
Klassenregeln Wie möchte ich behandelt werden von den anderen? Wie behandle ich die anderen? Welche Rechte habe ich/haben die anderen in der Gemeinschaft?	PS	soziales Miteinander, Verstehen von eigenen Wünschen und Bedürfnissen versus Rechte der anderen, gemeinsames Gestalten des Zusammenlebens und -arbeitens	Erkenntnisgewinn: Problemstellungen benennen; Lösungsansätze finden, umsetzen und auswerten; Erkenntnisse prüfen, bewerten und Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten Kommunikation: Interessen wahrnehmen und artikulieren; Argumente prüfen, akzeptieren, modifizieren oder verwerfen; Vereinbarungen aushandeln und darlegen Bewertung: die eigene Meinung unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen vertreten und begründen; gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge benennen und hinterfragen	x	x		„Klasse werden – Klasse sein! Von Klassenregeln, Klassenrat, Gruppenfeedback und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern“, „RAA Brandenburg“ und „Demokratie und Integration Brandenburg“ (Hrsg.), Potsdam 2007. http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/User-Docs/Klasse-werden_Klasse-sein_2.pdf
Kinderrechte in den Vereinten Nationen Was bedeutet es, Rechte zu haben? Welche Rechte haben Kinder?	PS	soziales Miteinander auf Grundlage von Menschenrechten, Verstehen von eigenen Wünschen und Bedürfnissen	Erkenntnisgewinn: Vermutungen anstellen und Fragen formulieren; Informationen sammeln und ordnen; Erkenntnisse prüfen, bewerten und Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten und beschreiben	x	x		„Praxisbuch Kinderrechte. Eine Werkstatt für Kinder von 8 bis 12 Jahren“, „Macht Kinder stark für Demokratie!“ mit Unicef Deutschland und Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung (Hrsg.), 2010.

¹ Exemplarische Nennung der Kompetenzbereiche, die in Bezug auf das Demokratie-Lernen besonders angesprochen werden. Die Gewichtung der jeweiligen Kompetenzbereiche variiert je nach Umsetzung und Ausgestaltung der jeweiligen Themen.

² Alle genannten Materialien können auf den Internetseiten der jeweiligen Herausgeber kostenlos heruntergeladen werden.

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
GRUNDRECHTE							
Kinder als Teil der Gesellschaft			<p>Kommunikation: treffende Begriffe verwenden; Interessen wahrnehmen und artikulieren</p> <p>Bewertung: gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge benennen und hinterfragen</p>				<p>https://www.unicef.de/informieren/materialien/praxis-buch-kinderrechte-eine-werkstatt-fuer-kinder-von-8-bis-12-jahren/18428</p> <p>„Kinderrechte machen Schule 1“, Makista - „Bildung für Kinderrechte und Demokratie!“ mit Unicef Deutschland, National Coalition Berlin und Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.), 2015.</p> <p>https://www.unicef.de/informieren/materialien/kinderrechte-machen-schule-1/18408</p>
<p>Unsere Grundrechte</p> <p>Was sind Grundrechte?</p> <p>Was ist das Grundgesetz?</p> <p>Wen betreffen Grundrechte?</p> <p>Welche Rolle spielen Grundrechte im Alltag und in der Gesellschaft?</p>	PS	soziales Miteinander, Verstehen von eigenen Wünschen und Bedürfnissen versus Rechte der anderen, gemeinsames Gestalten des Zusammenlebens und -arbeitens	<p>Erkenntnisgewinn: Vermutungen anstellen und Fragen formulieren; Informationen sammeln und ordnen; Problemstellungen benennen; Erkenntnisse prüfen, bewerten und Konsequenzen für das eigenen Handeln ableiten</p> <p>Kommunikation: treffende Begriffe verwenden; Beobachtungen, Vermutungen als solche versprachlichen;</p>	x	x	x	<p>„Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit. Werteordnung und Wertevermittlung. Zwölf Bausteine für den Unterricht und außerschulische politische Bildung“, Themen und Materialien, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2010.</p>

<p>Interessen wahrnehmen und artikulieren</p> <p>Bewertung: gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge benennen und hinterfragen</p>		<p>Interessen wahrnehmen und artikulieren</p> <p>Bewertung: gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge benennen und hinterfragen</p>	<p>http://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/37162/freiheit-gleichheit-gerechtigkeit-werteordnung-und-wertevermittlung</p> <p>„Grundsätzlich gemeinsam, friedlich und gerecht“, Themenblätter für die Grundschule, Nr. 4, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36934/grundrechte-grundsätzlich-gemeinsam-friedlich-und-gerecht</p> <p>„Menschenwürde & Co., Das Heft über Grundrechte“, Was geht?, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017. http://www.bpb.de/shop/lernen/was-geht/242698/menschenwuerde-co-das-heft-ueber-grundrechte</p>	
<p>Verfassungsstaat, Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Erwartung, Gesellschaft als Voraussetzung und Objekt von Politik, Rechtssystem, Schutz- und Ordnungsfunktion von Gesetzen</p>		<p>Analysekompetenz: in politischen Aussagen Beschreibungen von Sachverhalten von subjektiven Wertungen unterscheiden</p> <p>Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen</p> <p>Handlungskompetenz: undemokratisches Verhalten erkennen und Möglichkeiten der Abwehr verfassungsfeindlicher Positionen und von Fremdenfeindlichkeit in Diskussionen formulieren</p>	<p>„Demokratie - was ist das?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 81, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2013.</p>	
<p>Sek I</p>	<p>soziales Miteinander, Verstehen von eigenen Wünschen und Bedürfnissen versus Rechte der anderen,</p>	<p>Erkenntnisgewinn: Problemstellungen benennen, Erkenntnisse prüfen, bewerten und Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten und beschreiben</p> <p>Kommunikation: Argumente prüfen, akzeptieren, modifizieren oder verwerfen;</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
<p>Zusammenleben in der Demokratie</p> <p>Was ist Demokratie?</p> <p>Was hat Demokratie mit Grundrechten zu tun?</p>	<p>PS</p>			

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform	Unterrichtsmaterial
GRUNDRICHTE							
Welche Rolle spielen Demokratie und Grundrechte an der Schule?		gemeinsames Gestalten des Zusammenlebens und -arbeitens	Vereinbarungen aushandeln und darlegen Bewertung: gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge benennen und hinterfragen				http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36522/demokratie-was-ist-dasaktualisierte-fassung-07-2013
	Sek I	Verfassungsstaat, Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Erwartung, Gesellschaft als Voraussetzung und Objekt von Politik	Analysekompetenz: eigene Fragen zu einem gesellschaftlichen Problem stellen; Lebensverhältnisse von Menschen beschreiben, unterscheiden und einordnen Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen Urteilskompetenz: Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und (mit Unterstützung) ³ überprüfen Handlungskompetenz: demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen; undemokratisches Verhalten erkennen und Möglichkeiten der Abwehr verfassungsfeindlicher Positionen und von Fremdenfeindlichkeit in Diskussionen formulieren				„Demokratische Regeln - jetzt versteh ich das!“, HanisauLand-Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2015. http://www.bpb.de/shop/lernen/hanisauland/202944/demokratische-regeln-jetzt-versteh-ich-das „Was heißt hier Demokratie?“, Thema im Unterricht/Extra, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/148489/was-heisst-hier-demokratie

³ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek I/Hauptschule

<p>Meinungsfreiheit – Das wird man doch noch sagen dürfen!</p> <p>Was bedeutet Meinungsfreiheit? „Darf“ man alles sagen? Wo sind die Grenzen der Meinungsfreiheit?</p>	<p>Sek I</p> <p>Verfassungsstaat, Schutz- und Ord- nungsfunktion von Gesetzen, Grenzen der Toleranz gegen- über freiheits- und demokratiefeindli- chen Gruppen und Milieus</p>	<p>Analysekompetenz: in politischen Aus- sagen Beschreibungen von Sachverhalten von subjektiven Wertungen unterscheiden</p> <p>Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen</p>	<p>„Freiheitsrechte – grenzenlos?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 50, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2005. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36665/freiheitsrechte-grenzenlos</p> <p>„Was heißt hier Demokra- tie?“, Thema im Unterricht/ Extra, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unter-richt/148489/was-heisst-hier-demokratie</p>
<p>Religionsfreiheit und Säkularität</p> <p>In welchem Verhältnis stehen Staat und Religion in der Demokratie? Darf man Religionssymbole in der Schule tragen?</p>	<p>Verfassungsstaat, Schutz- und Ordnungsfunktion von Gesetzen</p>	<p>Analysekompetenz: eigene Fragen zu gesellschaftlichen Problemen stellen; kontroverse Positionen aus Politik, Ge- sellschaft und Recht nach offenkundigen Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen beschreiben und unterscheiden</p> <p>Urteilskompetenz: Thesen zu gesellschaft- lichen Entwicklungen formulieren und (mit Unterstützung)⁴ überprüfen</p>	<p>„Freiheitsrechte – grenzenlos?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 50, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2005. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36665/freiheitsrechte-grenzenlos</p> <p>„Staat und Religion nach dem Grundgesetz“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 115, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017.</p>

⁴ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek I/Hauptschule

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform	Unterrichtsmaterial
							http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253901/staat-und-religionen-nach-dem-grundgesetz
GESELLSCHAFT UND ZUSAMMENLEBEN/DEMOKRATISCHE WERTE							
Klassenrat Wie können Beschlüsse innerhalb der gesamten Klasse getroffen werden? Wie löst man Konflikte gemeinsam? Welche Konfliktlösungsstrategien gibt es?	PS	Demokratische Teilhabe und Entscheidungsverfahren, gemeinsames Gestalten des Zusammenlebens	Kommunikation: Interessen wahrnehmen und artikulieren; Argumente prüfen, akzeptieren, modifizieren oder verwerfen; Vereinbarungen aushandeln und darlegen Bewertung: die eigene Meinung unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen begründen und vertreten				„Klassenrat“, Unterrichtsmaterial aus dem Projekt GuD (Gewaltprävention und Demokratie lernen). http://gud.bildung.hessen.de/Materialien_allgemein/Klassenrat_MWS.html
	Sek I	außercurricular	Handlungskompetenz: demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen; sich im Sinne der aktiven Bürgerrolle am schulöffentlichen Prozess der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung unter Wahrung demokratischer Grundprinzipien weitgehend selbstständig beteiligen Urteilkompetenz: mögliche Folgen unterschiedlicher Lösungsansätze abschätzen; Zielkonflikte angemessen erfassen; sich für eine Lösungsperspektive entscheiden; eigene Entscheidung argumentativ begründen; Auswirkungen von Entscheidungen auf die eigene Person und andere Betroffene reflektieren	x	x	x	„Wir sind Klasse! Anerkennung, Engagement und Vielfalt im Klassenrat“, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.), 2015. https://www.degede.de/
	Sek II						

		<p>Handlungskompetenz: sich im Rahmen schulischer Partizipationsmöglichkeiten demokratisch einbringen; Möglichkeiten gezielter Interessenvertretung (simulativ) erproben; sich reflektiert an Prozessen politischer Willensbildung beteiligen</p>		
<p>Schulrat/ Schülervertretung</p>	<p>SekI</p>	<p>Handlungskompetenz: demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen; sich im Sinne der aktiven Bürgerrolle am schulöffentlichen Prozess der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung unter Wahrung demokratischer Grundprinzipien weitgehend selbstständig beteiligen</p>		
<p>Welche demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten haben Schülerinnen und Schüler in der Schule? Welche schulinternen Mitgestaltungsrechte haben sie? Wie können sie diese ausüben?</p>	<p>SekII</p> <p>außercurricular, jedoch im Hessischen Schulgesetz verankert (§§ 121-125)</p>	<p>Urteilskompetenz: mögliche Folgen unterschiedlicher Lösungsansätze abschätzen; Zielkonflikte angemessen erfassen; sich für eine Lösungsperspektive entscheiden; eigene Entscheidung argumentativ begründen; Auswirkungen von Entscheidungen auf die eigene Person und andere Betroffene reflektieren</p> <p>Handlungskompetenz: sich im Rahmen schulischer Partizipationsmöglichkeiten demokratisch einbringen; Möglichkeiten gezielter Interessenvertretung (simulativ) erproben; sich reflektiert an Prozessen politischer Willensbildung beteiligen</p>	<p>x x x</p>	<p>Materialien der Landesschülervertretung Hessen https://www.lsv-hessen.de/</p>
<p>Unsere Gesellschaft Wer/was gehört zu unserer Gesellschaft? Was sind soziale Schichten?</p>	<p>SekI</p> <p>Gleichberechtigung, Toleranz, Pluralismus der Lebensmodelle, Spannungsfeld</p>	<p>Analysekompetenz: eigene Fragen zu gesellschaftlichen Problemen stellen; die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen;</p>	<p>x</p>	<p>„Gesellschaft für Einsteiger“, Thema im Unterricht/Extra, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016.</p>

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform Demokratie als Gesellschaftsform Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
GESELLSCHAFT UND ZUSAMMENLEBEN/DEMOKRATISCHE WERTE					
Was bedeutet Inklusion? Was bedeutet Gerechtigkeit?		zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Erwartung, Gesellschaft als Voraussetzung und Objekt von Politik	offenkundige Ursachen und Gründe für gesellschaftliche regionale und lebensweltlich verankerte Konflikte herausarbeiten und unterscheiden Urteilskompetenz: zu einem aktuellen gesellschaftlichen oder politischen Konflikt aus verschiedenen Blickwinkeln Zusammenhänge, Argumente und Lösungsmöglichkeiten beurteilen und sich (mit Unterstützung) ⁵ für eine Lösungsspektive entscheiden; eigene Deutungsmuster hinterfragen, überprüfen, bewerten und Schlussfolgerungen daraus ziehen Handlungskompetenz: eigene Positionen zu politischen Lösungsmöglichkeiten formulieren und vor anderen begründen		http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36905/gesellschaft-fuer-einsteiger „Deutschland. Mein Land?“ , Entscheidung im Unterricht, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2009. http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/163389/deutschland-mein-land „Demokratie bedeutet für mich...“, ZEIT für die Schule, 2016. http://tc-angebote.zeit.de/schule/wp-content/uploads/sites/9/2017/06/1016-ZEIT-ZfdS-AB-Sek2-Demokratie.pdf
Respekt im öffentlichen Umgang Was bedeutet Respekt/respektvoller Umgang? Wer verdient Respekt?	SekI	Gleichberechtigung, Toleranz, Pluralismus der Lebensmodelle, Spannungsfeld zwischen individueller	Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen Urteilskompetenz: eigene Deutungsmuster hinterfragen, überprüfen, bewerten und Schlussfolgerungen daraus ziehen		„Respekt - eine Frage der Ehre“, Entscheidung im Unterricht, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2011.

⁵ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek I/Hauptschule

Welche Rolle spielt Respekt in der Gesellschaft?	Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Erwartung	Handlungskompetenz: sich in politischen Auseinandersetzungen mit sozialer, geschlechtsspezifischer und kultureller Differenz auseinandersetzen und einen an den Menschen und Grundrechten orientierten Standpunkt im Sinne von Zivilcourage auch gegen Widerstände einnehmen		http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/75661/respekt-eine-frage-der-ehre
Das Recht „anders“ zu sein (z. B. Homophobie/Homosexualität)	Gleichberechtigung, Toleranz, Pluralismus der Lebensmodelle, Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Erwartung	Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen Urteilskompetenz: eigene Deutungsmuster hinterfragen, überprüfen, bewerten und Schlussfolgerungen daraus ziehen Handlungskompetenz: sich in politischen Auseinandersetzungen mit sozialer, geschlechtsspezifischer und kultureller Differenz auseinandersetzen und einen an den Menschen- und Grundrechten orientierten Standpunkt im Sinne von Zivilcourage auch gegen Widerstände einnehmen	x	„Coming out im Klassenzimmer“, Entscheidung im Unterricht, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2011. http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/34227/coming-out-im-klassenzimmer
Was bedeutet Pluralität in der Gesellschaft? Gibt es ein Richtig oder Falsch in Lebensentwürfen?	Sekl Deutschland als Sozialstaat, soziale Gerechtigkeit, Situation von Einzelpersonen und Gruppen in der Gesellschaft		x	
Soziale Gerechtigkeit?/ soziale Ungleichheit?	Sekl Was bedeutet Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit in der Demokratie? Wer darf was und warum? Was ist der Unterschied zwischen gleich und gerecht in der Gesellschaft? Wie entsteht soziale Ungerechtigkeit/ Ungleichheit?	Analysekompetenz: Lebensverhältnisse von Menschen in Abhängigkeit von den natürlichen, wirtschaftlichen, politischen und den soziokulturellen Bedingungen beschreiben, unterscheiden und einordnen; offenkundige Ursachen und Gründe für gesellschaftliche, regionale und lebensweltlich verankerte Konflikte herausarbeiten und unterscheiden Urteilskompetenz: zu einem aktuellen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Konflikt aus verschiedenen Blickwinkeln Zusammenhänge, Argumente und Lösungsmöglichkeiten beurteilen und	x	„Mitte der Gesellschaft“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 89, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2011. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36488/mitte-der-gesellschaft „Soziale Gerechtigkeit“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 102, Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), 2014.

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform	Unterrichtsmaterial
GESELLSCHAFT UND ZUSAMMENLEBEN/DEMOKRATISCHE WERTE							
Welche Lösungsansätze gibt es?			sich (mit Unterstützung) ⁶ für eine Lösungsperspektive begründet entscheiden; Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und (mit Unterstützung) ⁷ überprüfen				http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/182451/soziale-gerechtigkeit
	Sek II	Herausforderungen des sozialen Wandels für die Politik, sozialwissenschaftliche Beschreibung der heutigen Gesellschaft	Analysekompetenz: den Untersuchungsgegenstand differenziert wahrnehmen und fachsprachlich korrekt beschreiben [Leistungsniveau: den Wandel von Problemen und Konflikten darstellen] Urteilskompetenz: konkurrierende politische und ökonomische Lösungsansätze und ihre Instrumente erläutern; mögliche Folgen unterschiedlicher Lösungsansätze abschätzen; Zielkonflikte angemessen erfassen Handlungskompetenz: sich in politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Auseinandersetzungen reflektiert mit sozialer Differenz auseinandersetzen				Medienpaket und Materialdatenbank der Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung (Hrsg.): www.sozialpolitik.com
Chancengleichheit in der Demokratie Was bedeutet Chancengleichheit und wen betrifft Chancengleichheit?	Sek I	Sozialstaatlichkeit und soziale Gerechtigkeit, Probleme der Sozialstruktur, Genderproblematik	Analysekompetenz: Lebensverhältnisse von Menschen in Abhängigkeit von den natürlichen, wirtschaftlichen, politischen und den soziokulturellen Bedingungen beschreiben, unterscheiden und einordnen	x	x		„Bildungsgerechtigkeit“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 100, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2013.

⁶ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek. I/Hauptschule

⁷ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek. I/Hauptschule

<p>Was ist Bildungsgerechtigkeit? Kann eine Frauenquote Chancengleichheit erzeugen? usw.</p>	<p>Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen</p> <p>Urteilskompetenz: zu einem aktuellen gesellschaftlichen oder politischen Konflikt aus verschiedenen Blickwinkeln Zusammenhänge, Argumente und Lösungsmöglichkeiten beurteilen und sich (mit Unterstützung)⁸ für eine Lösungsperspektive entscheiden</p> <p>Handlungskompetenz: sich in politischen Auseinandersetzungen reflektiert mit sozialer, geschlechtsspezifischer und kultureller Differenz auseinandersetzen und einen an den Menschen- und Grundrechten orientierten Standpunkt einnehmen</p>	<p>http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/170686/bildungsgerechtigkeit</p> <p>„Unterschicht = abhängig?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 104, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2014.</p> <p>http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/191496/unterschicht-abgehaengt</p>	<p>„Gleichberechtigung von Männern und Frauen“, Arbeitsblatt, Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung (Hrsg.), 2013/2014.</p> <p>www.sozialpolitik.com</p>
<p>Leben und Arbeiten in einer sich wandelnden Gesellschaft, Herausforderungen des sozialen Wandels für die Politik</p>	<p>Analysekompetenz: Interessen und Macht relevanter Akteure einschätzen [Leistungsniveau: den Wandel von Problemen und Konflikten darstellen]</p> <p>Urteilskompetenz: konkurrierende politische und ökonomische Lösungsansätze und ihre Instrumente erläutern; mögliche Folgen unterschiedlicher Lösungsansätze abschätzen; Auswirkungen von Entscheidungen auf die eigene Person und andere Betroffene reflektieren</p> <p>Handlungskompetenz: sich in politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Auseinandersetzungen reflektiert mit sozialer, geschlechtsspezifischer und kultureller Differenz auseinandersetzen; anderen Positionen tolerant und gegebenenfalls begründet kritisch begegnen</p>	<p>Sek II</p>	

⁸ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek I/Hauptschule

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
GESELLSCHAFT UND ZUSAMMENLEBEN/DEMOKRATISCHE WERTE							
Extremismus und Gewalt							
Wo beginnt Extremismus? Welche Formen von Extremismus gibt es? Wie wirkt sich Extremismus auf die Demokratie aus? Was macht extremistische Gruppierungen für junge Menschen so „attraktiv“?	Sek I	Kritische Untersuchung von demokratiefeindlichen Verhaltensweisen, Grenzen der Toleranz gegenüber freiheits- und demokratiefeindlichen Gruppen und Milieus	<p>Analysekompetenz: in politischen Aussagen Beschreibungen von Sachverhalten von subjektiven Wertungen unterscheiden</p> <p>Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen</p> <p>Handlungskompetenz: undemokratisches Verhalten erkennen und Möglichkeiten der Abwehr verfassungsförderlicher Positionen und von Fremdenfeindlichkeit in Diskussionen formulieren, sich mit Möglichkeiten des Engagements auseinandersetzen und ein historisches Beispiel hiermit in Verbindung bringen</p>		x		<p>„Was denken Nazis?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 98, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/157357/was-denken-nazis</p> <p>„Salafismus in Deutschland“, Entscheidung im Unterricht, bpb / Planet Schule (Hrsg.), 2012. http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/164856/salafismus-in-der-demokratie</p>
	Sek II	Hineinwachsen in Gesellschaft – politische Sozialisation, Leben und Arbeiten in einer sich wandelnden Gesellschaft	<p>Analysekompetenz: Rationalität von Sinnvorstellungen prüfen [Leistungskursniveau: deskriptive, analytische und normative Anteile von Sinnvorstellungen unterscheiden und herausarbeiten]</p> <p>Urteilskompetenz: [Leistungskursniveau: den Zusammenhang von Sinnvorstellungen und gesellschaftlichen Strukturen reflektieren]</p> <p>Handlungskompetenz: undemokratische und rechtsstaatswidrige Einstellungen und Verhaltensweisen identifizieren und kritisieren</p>				

<p>Flucht und Vertreibung</p> <p>Warum fliehen Menschen? Woher fliehen Menschen? Was bedeutet Asyl? Wie gehen Aufnahmeländer mit Flucht und Migration um?</p>	<p>Voraussetzungen für ein friedliches, gleichberechtigtes Zusammenleben, Kenntnis über und Verständnis für andere Kulturen</p> <p>PS</p>	<p>Erkenntnisgewinn: Problemstellungen benennen; Erkenntnisse prüfen, bewerten und Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten und beschreiben</p> <p>Kommunikation: Beobachtungen, Vermutungen, Erkenntnisse und Empfindungen als solche versprachlichen</p> <p>Bewertung: gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge benennen und hinterfragen</p>	<p>x</p>	<p>„Flüchtlinge“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 109, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/211708/fluechtlinge</p>
	<p>Sozialisation, Enkulturation; Probleme der Sozialstruktur; interkulturelle Differenz</p> <p>SekI</p>	<p>Analysekompetenz: Lebensverhältnisse von Menschen in Abhängigkeit von den natürlichen, wirtschaftlichen, politischen und den soziokulturellen Bedingungen beschreiben, unterscheiden und einordnen; offenkundige Ursachen und Gründe für gesellschaftliche, regionale und lebensweltlich verankerte Konflikte herausarbeiten und unterscheiden</p> <p>Urteilskompetenz: politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Systeme, Strukturen und Prozesse unter dem Aspekt der politischen Herrschaft vergleichend und begründend bewerten und in Ansätzen Schlussfolgerungen daraus ziehen; Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und (mit Unterstützung)⁹ überprüfen</p> <p>Handlungskompetenz: undemokratisches Verhalten erkennen und Möglichkeiten der Abwehr verfassungsfeindlicher Positionen und von Fremdenfeindlichkeit in Diskussionen formulieren, sich mit Möglichkeiten des Engagements auseinandersetzen und ein historisches Beispiel hiermit in Verbindung bringen</p>	<p>x</p>	<p>„Migration und Integration“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 111, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/224161/migration-und-integration</p> <p>„Flucht und Asyl“, Was geht?, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/was-geht/221893/was-geht-das-heft-zu-flucht-und-asyl</p>

⁹ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek I/Hauptschule

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
GESELLSCHAFT UND ZUSAMMENLEBEN/DEMOKRATISCHE WERTE							
			<p>Analysekompetenz: den Untersuchungsgegenstand differenziert wahrnehmen und fachsprachlich korrekt beschreiben</p> <p>Urteilskompetenz: Zielkonflikte angemessen erfassen; konkurrierende politische Lösungsansätze und ihre Instrumente erläutern; mögliche Folgen unterschiedlicher Lösungsansätze abschätzen [Leistungskursniveau: ordnungspolitische Ansätze der Problemlösung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen; Entscheidungen institutionalisierter Akteure kriteriengeleitet überprüfen und bewerten]</p> <p>Handlungskompetenz: sich in politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen reflektiert mit sozialer und kultureller Differenz auseinandersetzen; anderen Positionen tolerant und gegebenenfalls begründet kritisch begegnen</p>				
	Sek II	Veränderung der Gesellschaft durch Migration, Hineinwachsen in Gesellschaft, politische Sozialisation					
Alltäglicher Rassismus/ Rassismus und Fremdenfeindlichkeit Was ist Rassismus? Ab wann beginnt Rassismus (von Ahnungslosigkeit bis hin zur Absicht)?		Sozialisation, Enkulturation; Probleme der Sozialstruktur; interkulturelle Differenz,	<p>Analysekompetenz: in politischen Aussagen Beschreibungen von Sachverhalten von subjektiven Wertungen unterscheiden</p> <p>Analyse- und Urteilskompetenz: die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen und rechtlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen</p> <p>Handlungskompetenz: undemokratisches Verhalten erkennen und Möglichkeiten</p>				„Minderheiten und Toleranz“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 105, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2014. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/191501/minderheiten-und-toleranz

<p>Wie entsteht Fremdenfeindlichkeit? Wie entsteht und wie zeigt sich Diskriminierung? Rassismus und das Gleichheitsprinzip – Was sagt die Verfassung zu Fremdenfeindlichkeit?</p>	<p>Untersuchung demokratiefeindlicher Verhaltensweisen</p>	<p>der Abwehr verfassungsfeindlicher Positionen und von Fremdenfeindlichkeit in Diskussionen formulieren, sich mit Möglichkeiten des Engagements auseinandersetzen und ein historisches Beispiel hiermit in Verbindung bringen</p>	<p>x</p>	<p>„Antisemitismus“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 93, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2014. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/126535/antisemitismus</p>
	<p>Hineinwachsen in Gesellschaft – politische Sozialisation, Leben und Arbeiten in einer sich wandelnden Gesellschaft</p>	<p>Analysekompetenz: Rationalität von Sinnvorstellungen prüfen [Leistungskursniveau: deskriptive, analytische und normative Anteile von Sinnvorstellungen unterscheiden und herausarbeiten] Urteilskompetenz: Interessen und Macht relevanter Akteure einschätzen [Leistungskursniveau: den Zusammenhang von Sinnvorstellungen und gesellschaftlichen Strukturen reflektieren] Handlungskompetenz: undemokratische und rechtsstaatswidrige Einstellungen und Verhaltensweisen identifizieren und kritisieren</p>		<p>„Migration und Integration“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 111, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2016. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/224161/migration-und-integration</p> <p>„Alltäglicher Rassismus“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 110, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/224136/alltaeglicher-rassismus</p> <p>„Es reicht!, Heft gegen Rassismus und Rechtsextremismus“, Was geht?, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), o. J. http://www.bpb.de/shop/lernen/was-geht/146542/es-reicht-das-heft-gegen-rassismus-und-rechtsextremismus</p>

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
GESELLSCHAFT UND ZUSAMMENLEBEN/DEMOKRATISCHE WERTE							
Zivilcourage/ bürgerschaftliches Engagement Warum setzen wir uns für andere ein? Was kann man tun, wenn andere bedroht werden? Welche Möglichkeiten gibt es, sich zu engagieren? Was ist das Demokratische an bürgerschaftlichem Engagement?	Sek I	Gesellschaft als Voraussetzung und Objekt von Politik, gesellschaftliche Entwicklungen	Analysekompetenz: offenkundige Ursachen und Gründe für gesellschaftliche, regionale und lebensweltliche Auswirkungen beschreiben und unterscheiden Urteilskompetenz: Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und (mit Unterstützung) ¹⁰ überprüfen Handlungskompetenz: sich in Auseinandersetzungen reflektiert mit sozialer, geschlechtsspezifischer und kultureller Differenz auseinandersetzen und einen an den Menschen- und Grundrechten orientierten Standpunkt im Sinne von Zivilcourage auch gegen Widerstände einnehmen				„Zivilcourage“, Unterrichtsmaterial der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, 2015. https://www.dguv-lug.de/sekundarstufe-ii/sucht-und-gewaltpraevention/zivilcourage/ „Zivilcourage“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 108, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/211704/zivilcourage „Politik für Einsteiger“, Thema im Unterricht/Extra, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2013. http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36917/politik-fuer-einsteiger

¹⁰ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek. I/Hauptschule

POLITISCHES SYSTEM

<p>Das politische System der Bundesrepublik</p>	<p>PS</p>	<p>Teilhabe und demokratische Entscheidungsverfahren</p>	<p>Erkenntnisgewinn: Informationen sammeln und ordnen; Modelle nutzen, um Zusammenhänge zu erklären Kommunikation: treffende Begriffe verwenden</p>	<p>„Demokratie – was ist das?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 81, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2013. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36522/demokratie-was-ist-dasaktualisierte-fassung-07-2013</p>
<p>Wie funktioniert das politische System der Bundesrepublik? Welche Institutionen gibt es? Welche Aufgaben haben sie und wie arbeiten sie zusammen? Welche Rolle spielen die Bürgerinnen und Bürger bzw. wo/wie können sie sich beteiligen?</p>	<p>SekI</p>	<p>Politisches System, Föderalismus</p>	<p>Analysekompetenz: politische Sachverhalte in Bezug auf Basiskonzepte (mit Unterstützung)¹¹ unterscheiden und im Ansatz problematisieren Urteilskompetenz: politische und gesellschaftliche Systeme, Strukturen und Prozesse unter dem Aspekt der politischen Herrschaft vergleichend und begründend bewerten und in Ansätzen Schlussfolgerungen daraus ziehen; Entscheidungen im Staat (mit Unterstützung)¹² kriteriengeleitet überprüfen und bewerten Handlungskompetenz: demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen; Möglichkeiten zur politischen Gestaltung und Einflussnahme formulieren und vertreten</p>	
<p>Rolle der Parteien im politischen System Wie unterscheidet sich das politische System der Bundesrepublik von dem anderer Staaten?</p>		<p>Verfassung und Verfassungswirklichkeit, Herausforderungen an die Parteiendemokratie</p>	<p>Analysekompetenz: Interessen und Macht relevanter Akteure einschätzen [Leistungskursniveau: den Wandel von Problemen und Konflikten darstellen] Urteilskompetenz: konkurrierende politische Lösungsansätze und ihre Instrumente erläutern; [Leistungskursniveau: ordnungspolitische Ansätze der Problem-</p>	

¹¹ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek. I/Hauptschule

¹² „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek. I/Hauptschule

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
POLITISCHES SYSTEM							
Wählen gehen/ die Wahl haben			<p>lösung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen beurteilen; Entscheidungen institutionalisierter Akteure kritisch angeleitet überprüfen und bewerten]</p> <p>Handlungskompetenz: sich im Rahmen von Partizipationsmöglichkeiten demokratisch einbringen; sich reflektiert an Prozessen politischer Willensbildung beteiligen</p>				
<p>Wie funktioniert das Wahlsystem der Bundesrepublik Deutschland?</p> <p>Warum wählen gehen?</p> <p>Wen oder was kann man wählen?</p> <p>Welche sonstigen Mitbestimmungs- und Beteiligungsrechte habe ich im politischen System?</p> <p>Soll das Wahlrecht ab 16 eingeführt werden?</p>	Sek I	<p>politisches System, Föderalismus, Parteiendemokratie, Elemente gesellschaftlicher Partizipation</p>	<p>Analysekompetenz: politische Sachverhalte in Bezug auf Basiskonzepte (mit Unterstützung)¹³ unterscheiden und im Ansatz problematisieren</p> <p>Urteilskompetenz: politische und gesellschaftliche Systeme, Strukturen und Prozesse unter dem Aspekt der politischen Herrschaft vergleichend und begründend bewerten und in Ansätzen Schlussfolgerungen daraus ziehen</p> <p>Handlungskompetenz: demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen; Möglichkeiten zur politischen Gestaltung und Einflussnahme formulieren und vertreten</p>	x			<p>„Qual der Wahl. Das Heft über Mitbestimmung“, Was geht?, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2013. http://www.bpb.de/shop/lernen/was-geht/164018/qual-der-wahl-das-heft-ueber-mitbestimmung</p> <p>„Wahlen für Einsteiger“, Thema im Unterricht/ Extra, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017. http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36922/wahlen-fuer-einsteiger</p>

¹³ „mit Unterstützung“ bezieht sich auf das Kerncurriculum der Sek I/Hauptschule

<p>„Bundestagswahlen – jetzt versteh ich das!“, Arbeitsheft Hanisauland, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017. http://www.bpb.de/shop/lernen/hanisauland/155645/bundestagswahlen-jetzt-versteh-ich-das-arbeitsheft</p>				
<p>Direkte Demokratie und Bürgerbeteiligung</p> <p>Welche direktdemokratischen Beteiligungsmöglichkeiten bietet das politische System?</p> <p>Brauchen wir mehr direkte Demokratie?</p> <p>Welche Chancen und Risiken sind mit direktdemokratischen Verfahren verbunden?</p>	<p>Verfassung und Verfassungswirklichkeit, Herausforderungen der Parteiendemokratie</p> <p>Sekill</p>	<p>Analysekompetenz: den Untersuchungsgegenstand differenziert wahrnehmen und fachsprachlich korrekt beschreiben; Interessen und Macht relevanter Akteure einschätzen; die Rationalität von Sinnzusammenhängen prüfen</p> <p>Urteilskompetenz: konkurrierende politische Lösungsansätze und ihre Instrumente erläutern [Leistungskursniveau: ordnungspolitische Ansätze der Problemlösung (zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen) beurteilen; Entscheidungen institutionalisierter Akteure kriteriengeleitet überprüfen und bewerten]</p> <p>Handlungskompetenz: sich im Rahmen von Partizipationsmöglichkeiten demokratisch einbringen; sich reflektiert an Prozessen politischer Willensbildung beteiligen</p>	<p>„Direkte Demokratie und Bürgerbeteiligung“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 88, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2013. http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36492/direkte-demokratie-und-buergerbeteiligungaktualisierte-fassung-05-2013</p>	
<p>Rechtspopulismus – Herausforderung für die Demokratie?</p>	<p>Herausforderungen des sozialen Wandels, Herausforderungen der Parteiendemokratie</p> <p>Sekill</p>	<p>Analysekompetenz: den Untersuchungsgegenstand differenziert wahrnehmen und fachsprachlich korrekt beschreiben; Sinnvorstellungen als solche erkennen, beschreiben und kriteriengeleitet prüfen; Rationalität von Sinnvorstellungen prüfen [Leistungskursniveau: den Wandel von</p>	<p>„Rechtspopulismus – Herausforderung für die Demokratie?“, Themenblätter im Unterricht, Nr. 114, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2017.</p>	

Themenfelder und Leitfragen/mögliche Zugriffe	Schulstufe	Inhaltsfelder	angesprochene Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards [exemplarisch gezeigt an den Fächern Sachunterricht (PS) bzw. Politik und Wirtschaft (Sek I und II)]	Demokratie als Herrschaftsform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Lebensform	Unterrichtsmaterial
POLITISCHES SYSTEM							
(Rechts-)Populismus - was ist das? Rechtspopulismus als europäisches Phänomen? Das Verhältnis von Rechtspopulismus zu demokratischen Grundsätzen			<p>Problemen und Konflikten darstellen; deskriptive, analytische und normative Anteile von Sinnvorstellungen unterscheiden und herausarbeiten]</p> <p>Urteilskompetenz: [Leistungsniveau: den Zusammenhang von Sinnvorstellungen und gesellschaftlichen Strukturen reflektieren]</p> <p>Handlungskompetenz: undemokratische und rechtsstaatswidrige Einstellungen und Verhaltensweisen identifizieren und kritisieren</p>	x			<p>http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253945/rechtspopulismus-herausforderung-fuer-die-demokratie</p> <p>„Populismus: Wenn Emotionen über Fakten siegen“, Zeit für die Schule, 2016. http://tc-angebote.zeit.de/schule/wp-content/uploads/sites/9/2017/06/0614-ZEIT-ZfDS-AB-Sek2-Populismus.pdf</p>

d) Kommentierte Literaturempfehlungen

Grundrechte

Gramm, Christof/Pieper, Stefan: Grundgesetz. Ein Bürgerkommentar, Bonn 2015.

Gramm und Pieper bieten in diesem Band eine äußerst aktuelle, alltags- und bürgernahe Auslegung des Grundgesetzes. Besonders hervorzuheben ist die gut verständliche Sprache, dank der die Inhalte des Buches auch ohne juristisches Vorwissen zugänglich und nachvollziehbar sind. Leitideen der Grundgesetzartikel werden bei Gramm und Pieper ebenso berücksichtigt wie die Verfassungswirklichkeit und Alltagsrelevanz.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundrechte, Informationen zur politischen Bildung, Nr. 305, überarb. Neuauflage, Bonn 2017.

In diesem Heft werden Artikel 1 bis 19 des Grundgesetzes gut verständlich erläutert. Anhand von ausführlichen Praxisbeispielen wird die Alltagsrelevanz der jeweiligen Artikel anschaulich dargestellt.

Beutelsbacher Konsens

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184.

Hier findet sich der Originaltext des Beutelsbacher Konsenses.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016.

Dies ist eine Aufsatzsammlung mit Beiträgen zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Beutelsbacher Konsenses. Darin enthalten sind außerdem Texte zu aktuellen Interpretationen des Beutelsbacher Konsenses sowie seiner Funktion und Bedeutung für die schulische und außerschulische politische Bildung heute.

Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017.

Der Beutelsbacher Konsens wird aus aktueller Perspektive betrachtet, insbesondere im Hinblick auf heutige Problemstellungen und Herausforderungen. Seine Tragfähigkeit für die schulische und außerschulische politische Bildung wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren kritisch diskutiert.

Demokratie-Lernen an der Schule

Dursun, Melike/Hantel, Christian: Freiheit versus Neo-Salafismus, in: Kerner, Hans-Jürgen/Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages, Hannover 2016, www.praeventionstag.de/dokumentation.cms/3326 (20.01.2019).

Hier werden in einer Art PowerPoint-Präsentation Möglichkeiten des Umgangs mit dem Islamismus identifiziert und präventive Strategien für die Arbeit mit Jugendlichen empfohlen.

Edler, Kurt: Die Regeltreue der Schule, erweiterte Fassung eines Vortrags vom 31.8.2016 zum Thema „Regelklarheit und Konfliktfähigkeit als Säulen der Werteerziehung - Unser Umgang mit Regeln, Regelverstößen und Sanktionen“, <http://www.edlerhh.de/wp-content/uploads/2016/10/Edler-Regeltreue-der-Schule-nov16.pdf> (28.02.2018).

Edler räumt hier mit der These auf, dass Kritik an Regeln politisch-emanzipatorisch in jedem Fall weiterführend sei, gibt Hinweise auf die Demokratie als Ordnungsfaktor und legt besonderen Wert darauf, dass für die Demokratiequalität auch eine Regeleinhaltung essenziell ist – und zwar auch im Schulalltag: Auch da dürfe es keine Resignation geben angesichts von gesellschaftlichen Herausforderungen.

Himmelmann, Gerhard: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach/Ts. 2006.

In diesem Band setzt sich der Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann ausführlich mit unterschiedlichen Ansätzen des Demokratie-Lernens in Theorie und Praxis auseinander. Thematisiert wird unter anderem die Frage, welchen Einfluss Wertebildung und/oder die Einübung demokratischer Verhaltensweisen auf Integration haben, das dreigeteilte Demokratieverständnis (Lebensform, Gesellschaftsform, Herrschaftsform) wie auch die Bedeutung von „Erfahrung“ für das Demokratie-Lernen. Es ist ein Grundlagenwerk für das schulische Demokratie-Lernen.

Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen in der Schule, Schwalbach/Ts. 2017.

Dies ist ein kompakter Band mit 47 Seiten aus der „Kleinen Reihe Politische Bildung“ des Wochenschau Verlags. Himmelmann betont hierin die Relevanz von Demokratie-Lernen besonders an der Schule, er stellt das dreigeteilte Demokratieverständnis und seine schulpraktischen Implikationen knapp und gut verständlich dar. Der Band enthält außerdem eine Reihe von erprobten Praxisbeispielen aus dem Schulalltag (z. B. „Demokratisches Handeln“ als Wahlkurs).

Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt a. M. 2018.

Neben einer soliden theoretischen Einführung in die Demokratiebildung geben die Autoren des Bandes einen Überblick über aktuelle und international zu beobachtende Herausforderungen der Demokratiebildung (u. a. Populismus, Diversität). Teilhabe, Engagement und Partizipation werden als Möglichkeiten diskutiert, diesen zu begegnen.

Scherb, Armin: Werteerziehung und pluralistische Demokratie, Frankfurt a. M. 2004.

Die Frage der Handlungsrelevanz von pädagogischen Konzepten spielt hier ebenso eine große Rolle wie die der Bedeutung von Werten, die eben gerade keine Indoktrination bedeuten müssen.

Stein, Hans-Wolfram: Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“, Schwalbach/Ts. 2016.

Stein stellt eine Reihe von Schulprojekten zum übergeordneten Thema „Demokratie als Herrschaftsform“ vor. Die Projekte, die an unterschiedlichen Schulen in Deutschland durchgeführt worden sind, werden detailliert beschrieben und auf demokratiepädagogische und politikdidaktische Kriterien hin untersucht. Es finden sich zahlreiche Hinweise und Anregungen, um eigene Unterrichtsprojekte zu planen und durchzuführen.

Wolf, Reinhard: Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. Plädoyer für mehr Lernbereitschaft in der Demokratie, in: APuZ, 44-45/2017, S. 4-10.

In seinem Beitrag setzt sich Wolf ausführlich mit aktuellen Gefahren für die demokratische politische Kultur in Deutschland auseinander. Davon ausgehend entwickelt er „Acht Regeln gegen politische Engstirnigkeit“, mit denen er für eine offene demokratische Debattenkultur wirbt.

Extremismus/Radikalisierung/Prävention

Edler, Kurt: Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart 2015.

Das praxisnahe Unterrichtswerk wartet mit zahlreichen konkreten Fallbeispielen auf, an denen religiös motivierte Problemsituationen illustriert werden.

Edler, Kurt: Pädagogik zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus. Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen - rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis, in: Ufuq: Pädagogik zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus, 10. Januar 2016, <https://www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/> (20.01.2019).

Der kurze Text gibt wertvolle Hinweise und Anregungen für diesen sensiblen Bereich. Er skizziert Konfliktanlässe anhand konkreter Beispiele, darunter Themen wie „Religiöse Kleidung und Gesichtshüllung“, „Religiöse Vorbehalte gegenüber Bildungsinhalten“, „Beten und Gebetsräume in der Schule“ sowie „Abwesenheit aus religiösem Grund“.

El-Gayar, Wael/Strunk, Katrin (Hrsg.): Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland, Schwalbach/Ts. 2014.

Dieser auf Jugendliche fokussierte Band thematisiert ausführlich die Vorgehensweisen extremistischer Islamisten gegenüber Jugendlichen. Neben theoretischen Analysen werden Projekte und konkrete Schritte aus der Praxis vorgestellt.

Khosrokhavar, Farhad: Radikalisierung. Hamburg 2016 (zugleich: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1796, Bonn 2016).

Die Publikation liefert eine ausführliche Darstellung der historischen Genese des Themas Radikalisierung sowie umfangreiche Ausführungen zu Geschlechterrollen in Radikalisierungsprozessen und -typen.

Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (Hrsg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus - modern - subversiv - hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention, Schwalbach/Ts. 2017.

Das anschauliche und aussagekräftige Werk beleuchtet Strategien der rechtsextremen Szene gegenüber Jugendlichen. Im Fokus stehen Musik, Websites, Methoden und Ansätze. Das Onlineangebot, das mit dieser Ausgabe zur Verfügung steht, bietet ergänzendes Material zu jedem Beitrag, unter anderem Präsentationen und Arbeitsblätter.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Naher Osten, in: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 331, 3-4, 2016.

Das informative Heft bietet einen thematischen Einstieg in die komplexen Inhalte des Inhaltsfeldes „Naher Osten“. Es ist auch als Klassensatz kostenfrei erhältlich.

Beelmann, Andreas (Hrsg.): Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften, Schwalbach/Ts. 2018.

Das wissenschaftsorientierte Werk bietet zahlreiche Beiträge zu den Themen Radikalisierung, Diskriminierung und Prävention.

Frankenberger, Patrick: Radikalisierungsfaktor Internet? Jugendliche im Fokus dschihadistischer Propaganda, in: Kärger, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“, Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr - zwischen Prävention und Intervention, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10151, Bonn 2017, S.57-67.

Der Autor liefert einen informativen und aktuellen Beitrag zum bedeutsamen Thema „Radikalisierung und Internet“.

Glaser, Michaela: Rechtsextremismus und islamistischer Extremismus im Jugendalter - Gemeinsamkeiten und Spezifika der pädagogischen Handlungsfelder, in: Kärgel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“, Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr - zwischen Prävention und Intervention, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10151, Bonn 2017, S.212-226.

Der Beitrag zur Wissensvertiefung und Einordnung ist aussagekräftig und an der pädagogischen Praxis orientiert.

Leiprecht, Rudolf: Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte, in: Ders./Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 2, Schwalbach/Ts. 2015, S. 115-149.

Das Thema „Rassismus in der Schule“ wird wissenschaftsorientiert dargestellt. Es gibt begriffliche Definitionen und umfangreiche Erläuterungen.

Bauknecht, Bernd Ridwan: Salafismus - Ideologie der Moderne, in: Bundeszentrale für politische Bildung: Info aktuell. Informationen zur politischen Bildung, 29/2018.

Das kurze, sehr informative Einstiegsheft wartet mit historischen Hintergründen sowie zahlreichen aktuellen Statistiken und Informationen auf.

Maaßen, Hans-Georg: Jihadistische Propaganda im Internet. Der „Islamische Staat“ nimmt den Westen ins Visier, in: Varwick, Johannes et.al. (Hrsg.): Politikum. Analysen, Kontroversen, Bildung, Heft 3, 2015, S. 44-48.

Der informative und prägnante Artikel bietet zahlreiche konkrete Beispiele aus der Praxis.

Pfahl-Traughber, Armin: Linksextremismus in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1569, Bonn 2015.

In dieser Gesamtdarstellung gibt Armin Pfahl-Traughber einen systematischen Überblick über den Linksextremismus in Deutschland - von terroristischen Gruppierungen über subkulturelle Netzwerke bis hin zum organisierten und parteipolitischen Linksextremismus. Er beschreibt die ideologischen Grundlagen und die historische Entwicklung des Linksextremismus ebenso wie seine heutigen Strukturen.

e) Weiterführende Materialien für den Unterricht

Grundrechte und Grundgesetz

Bildungsserver Innovationsportal (Hrsg.) Demokratie lernen und leben: Praxisbausteine - Unterricht und Erziehung, online unter: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/Demokratie-lernen-und-leben-Praxisbausteine-Unterricht-und-Erziehung-5336-de.html> (28.02.2018).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Logbuch Neuland. Thema im Unterricht/Extra, Bonn 2016, www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland (20.01.2019).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): einfach POLITIK: Das Grundgesetz. Über den Staat, Bonn 2016, online unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/einfach-politik/237978/das-grundgesetz-ueber-den-staat> (20.01.2019).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): einfach POLITIK: Das Grundgesetz. Die Grundrechte, Bonn 2016, online unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/einfach-politik/236587/das-grundgesetz-die-grundrechte>

Bundeszentrale für politische Bildung: umfassende Materialsammlung zum Thema Grundgesetz, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/themen-im-unterricht/215246/grundgesetz> (28.02.2018).

Wochenschau Verlag (Hrsg.): Grund- und Menschenrechte, Sek. I, Wochenschau. Politik und Wirtschaft im Unterricht, Nr. 4 (2017).

Demokratie und politisches System

Bundeszentrale für politische Bildung: Partizipation 2.0, Unterrichtsprojekt, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/partizipation-20/> (28.02.2018).

Bundeszentrale für politische Bildung: Partizipation vor Ort, Unterrichtsprojekt mit GrafStat, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/partizipation-vor-ort/> (28.02.2018).

Bundeszentrale für politische Bildung: umfassende Materialsammlung zum Thema Politisches System, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/themen-im-unterricht/politisches-system/> (28.02.2018).

Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.

Feil, Robert/Rall, Lisa (Hrsg.): Miteinander lernen. Demokratiebildung in Vorbereitungsklassen (Testversion), Stuttgart 2017.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Direkte Demokratie, online unter: http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/gemeinschaftskunde/materialien-und-medien/partizipation/demokratie/material_plebiszitaer (01.03.2018)

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Schule als Staat, Reihe „Bausteine“, Stuttgart 2011, online unter: https://www.lpb-bw.de/publikation_anzeige.html?&no_cache=1&tt_products%5BbackPID%5D=31&tt_products%5Bpp%5D=1&tt_products%5Bproduct%5D=957&cHash=f0080c14fd7171d280b5f4efd1be914b (20.01.2019).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Demokratie - ist mir doch egal!?, Reihe „Mach's klar“, Stuttgart 2014, online unter: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/machs_klar/machs_klar_5_14_demokratie.pdf (20.01.2019).

SVtipps.de: Schule als Staat, online unter: <https://svtipps.de/grossprojekte/schule-als-staat/> (28.02.2018).

Gesellschaft

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zivilcourage: Eingreifen statt zuschauen. Themenblätter im Unterricht, Bonn 2001, online unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36838/zivilcourage-eingreifen-statt-zuschauen> (20.01.2019).

Bundeszentrale für politische Bildung: Rückgrat beweisen! – Rechtsextremismus und Ausgrenzung professionell entgegneten, Projekt, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/249675/rueckgrat-beweisen> (28.02.2018).

Portal „Zwischentöne“, Georg-Eckert-Institut, mit Unterrichtsmodulen, z. B. „Woran glauben wir?“ und „Identitäten. Wer ist ‚wir‘?“ online unter: <http://www.zwischentoene.info/themen.html> (20.01.2019).

Wochenschau Verlag (Hrsg.): Integration, Sek. II, Wochenschau. Politik und Wirtschaft im Unterricht, Nr. 2 (2012).

Extremismus und Rassismus

Bundeszentrale für politische Bildung: Infodienst Radikalisierungsprävention, online unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/> (01.03.2018).

Deutsche UNESCO-Kommission u.a. (Hrsg.): Lehrerhandbuch zur Prävention von gewalttätigem Extremismus, Bern 2017.

European Foundation for Democracy und das Counter Extremism Project (CEP), 2017, Handreichung für Lehrkräfte: Integration fördern, Radikalisierung erkennen. Die PDF-Broschüre (37 Seiten) kann heruntergeladen werden unter: <http://europeandemocracy.eu/wp-content/uploads/2017/04/Handreichung-fuer-Lehrkraefte.pdf> (01.03.2018).

Hessisches Kompetenzzentrum gegen Extremismus (Hrsg.): Radikal. Extremismus, Propaganda, Medienkompetenz (Film), Wiesbaden 2016, online unter: <https://www.woodwaterfilms.com/deutsch/projekte/radikal.html> (20.01.2019).

Jugendstiftung Baden-Württemberg: Durchblick – Die Praktiken von weltanschaulichem Extremismus und von Psychokulten sichtbar machen. Ein Trainingsprogramm für Jugendliche, online bestellbar unter: http://www.jugendstiftung.de/index.php?id=86&tx_commerce_pi1%5BshowUid%5D=89&tx_commerce_pi1%5BcatUid%5D=20&cHash=74b5868c8ee17298c40c4e2e2fd2363e (20.01.2019).

Jugendstiftung Baden-Württemberg: Pädagogischer Umgang mit antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen. Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.), online unter: http://www.jugendstiftung.de/index.php?id=86&tx_commerce_pi1%5BshowUid%5D=79&tx_commerce_pi1%5BcatUid%5D=20&cHash=9caedf1a654de68486c88b15a63b0ae4 (01.03.2018).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Jugendszenen zwischen Islam und Islamismus. Ein Glossar, Stuttgart 2014, als PDF zum Download unter: [http://www.lpb-bw.de/index.php?id=995&backPID=26&tt_products\[product\]=3267](http://www.lpb-bw.de/index.php?id=995&backPID=26&tt_products[product]=3267) (01.03.2018).

Wochenschau Verlag (Hrsg.): Islam ≠ Islamismus, Sek. I, Nr. 1 (2016).

Sonstiges

Bestellservice des Deutschen Bundestags: Material für Kinder und Jugendliche, online unter: <https://www.btg-bestellservice.de/index.php?sid=b9b97353f2727d0c64dc9c41625a8787&navi=1&subnavi=60> (28.02.2018).

Frankfurter Allgemeine Zeitung für Deutschlands Schulen, online unter: <https://www.fazschule.net/> (28.02.2018).

Forschen mit GrafStat. Unterrichtsprojekte mit Umfragen, Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/> (28.02.2018).

Süddeutsche Zeitung - Schule und Zeitung, online unter: <https://schule-und-zeitung.sueddeutsche.de/> (20.01.2019).

ZEIT für die Schule, online unter: <http://service.zeit.de/schule/> (28.02.2018).

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10

65185 Wiesbaden

www.kultusministerium.hessen.de

BILDUNGSLAND
Hessen 

The logo for Bildungsländ Hessen, featuring a stylized blue figure with arms raised, positioned above three horizontal red bars of varying lengths.