

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

1 | 2023

Schwerpunkt
Die politische Pflanze

Zeitung
„Als Träger für politische Bildung ungeeignet“

Fachbeiträge
Andreas Eis
Pflanzen als politische Mitakteure? Chancen und
Grenzen kollektiver Handlungsfähigkeit

Cornelia Löhne
Botanische Gärten im Spannungsfeld von
internationaler Politik und Gesetz

Moira Zuazo
Quinoa – eine politische Pflanze

Didaktische Werkstatt
Johanna Lochner
Potenziale und Risiken von virtuellem Schulgartenaustausch

DVPS aktuell
Krieg in der Ukraine: Wider die Verengung der
Perspektive – ein didaktischer Vorschlag
von Fritz Reheis



WOCHENSCHAU „Gesellschaft – Natur – Politik“

Was haben Klimakrise und Umweltzerstörungen mit unserem Verhältnis als Gesellschaft zur Natur zu tun? Die WOCHENSCHAU Gesellschaft – Natur – Politik führt Schüler*innen der Sek I über ihre eigenen Erfahrungen an philosophische Fragen heran; Fragen, auf die wir als Gesellschaft wirtschaftlich und politisch neue Antworten finden müssen, wenn uns an einem nachhaltigen Leben gelegen ist.

Auf die Bereiche Mobilität, Ernährung und Arbeit wenden sie zuvor eingeführte Konzepte wie „planetare Grenzen“ und „ökologischer Fußabdruck“ an und testen verschiedene Perspektiven auf die Ursachen – was sagt uns die Idee vom Anthropozän, was die Analyse der Folgen sozialer Ungleichheit, leben wir in einer Externalisierungsgesellschaft und was hätte dies mit Klimakrise und Umweltzerstörung zu tun? Das Heft ermöglicht neugierige, kritische Blicke und lädt die Schüler*innen ein, das ihnen gewohnte „gesellschaftliche Naturverhältnis“ zu erkennen, in Kontext zu setzen und daraufhin neue Antworten zu erforschen und zu entwickeln.

Inhalt:

- Zukunft für alle?
- Wie bedroht sind unsere natürlichen Lebensgrundlagen?
- Vom Mausclick zur Ware und ab in die Tonne?
- Gelebte Alternativen

Bestellnummer: 1322

gedrucktes Heft: 19,80 €

digitales Heft: 18,99 €

Klassensatz (print): 8,90 € pro Exemplar (ab 8 Expl.)

digitaler Klassensatz: 6,99 € pro Exemplar (ab 8 Expl.)



WOCHENSCHAU „Ernährung“

Dieses Themenheft nimmt die aktuellen Entwicklungen in Bezug auf Gesellschaftslehre (GeWi) auf und bietet den Schüler*innen der Sekundarstufe I einen multiperspektivischen Blick auf das Themenfeld Ernährung. Die Bezugswissenschaften Politik, Geographie und Geschichte werden in diesem Heft spielerisch und altersgerecht vereint.

Für dieses Heft lohnt es sich, einen Blick in den Onlinebereich der WOCHENSCHAU zu werfen, da Sie dort Ergänzungen und Erläuterungen zum Heft finden, die Ihren Unterricht bereichern können.

Inhalt:

- Ernährungstrends: Du bist, was du isst?
- Produktion: Landwirtschaft im Wandel
- Lebensmittelhandel: Das Geschäft mit dem Essen
- Wie sieht die Ernährung von morgen aus?

Bestellnummer: 1621

gedrucktes Heft: 19,80 €

digitales Heft: 18,99 €

Klassensatz (print): 8,90 € pro Exemplar (ab 8 Expl.)

digitaler Klassensatz: 6,99 € pro Exemplar (ab 8 Expl.)

**für den GeWi-
Unterricht in den
Klassen 5 & 6
geeignet**

Editorial

Nicht erst seit „Fridays for Future“ hat sich herumgesprochen, dass es planetare Belastungsgrenzen, also Grenzen der ökologischen Belastbarkeit der Erde, gibt. Deren Überschreitung gefährdet bekanntlich das gesamte Ökosystem des Planeten und damit die Lebensgrundlagen der Menschheit. Die Klimakrise wird dabei breit diskutiert, gleichzeitig geraten andere Problembereiche, wie etwa der Verlust der biologischen Vielfalt, in den Hintergrund. Dabei hat eine Rettung auch der pflanzlichen Biodiversität direkt mit den Überlebenschancen von Menschen zu tun. Und es gibt Ansätze für politisches Handeln. So sind Wild- und Kulturpflanzen global Gegenstand politischer Erwägungen und Entscheidungen. Naturschutzpolitik, Biodiversitätspolitik, Handelspolitik, alles das hat auch mit Pflanzen zu tun.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Pflanzen ganz eng mit der Entwicklung der Industriegesellschaft verbunden waren. Die koloniale Geschichte ist eng mit der Industriellen Revolution in England und Europa verbunden.

In den siebziger und achtziger Jahren war es eine Fraueninitiative in der Schweiz, die einen gerechten Handel einforderte und einen ersten Konzern zwang, bessere Preise für Bananen zu zahlen. Hier dürfte einer der Startpunkte für den Fairen Handel liegen.

Im Themenschwerpunkt dieser Ausgabe stehen also Pflanzen im Vordergrund, Pflanzen, so wurde angedeutet, die eng mit politischen Fragen verbunden sind. Andreas Eis nähert sich dem Themenfeld ganz grundsätzlich. Er widmet seinen Artikel der paradox erscheinenden Frage nach Pflanzen als politische Subjekte. Wenn Pflanzen nicht selber handeln können, wie wird mit ihnen umgegangen, wie kann ihr Schutz, der ja auch im Interesse der Menschheit liegt, gewährleistet werden. Cornelia Löhne wirft einen Blick auf die internationale Politik zur pflanzlichen Biodiversität und zur Rolle Botanischer Gärten in diesem Zusammenhang. Moira Zuazo greift das Beispiel der Quinoa-Pflanze auf und verbindet beispielhaft deren Bedeutungsgeschichte mit der Kolonialgeschichte. Johanna Lochner hat ein internationales Bildungsprojekt untersucht, bei dem Schulgärten auf drei Kontinenten operiert haben.

Anregende Lektüre wünscht

Bernd Overwien

POLIS

Die politische Pflanze

Zeitung

„Als Träger für politische Bildung ungeeignet“ 4

Fachbeiträge

Andreas Eis

Pflanzen als politische Mitakteure? Chancen und Grenzen kollektiver Handlungsfähigkeit 8

Cornelia Löhne

Botanische Gärten im Spannungsfeld von internationaler Politik und Gesetz 12

Moira Zuazo

Quinoa – eine politische Pflanze 16

Didaktische Werkstatt

Johanna Lochner

Potenziale und Risiken von Virtuellem Schulgartenaustausch 19

DVPB aktuell

Impuls

Fritz Reheis: Krieg in der Ukraine: Wider die Verengung der Perspektive – ein didaktischer Vorschlag 23

Berichte

Digital souveräne Herbsttagung: „Politische Bildung und die Herausforderung ‚digitaler Souveränität‘ im 21. Jahrhundert“ 27

Der Entwurf für ein Demokratiefördergesetz wirft viele Fragen auf *Benedikt Widmaier* 28

Berlin: Forderungspapier der DVPB Berlin e.V. zu Demokratie und Politischer Bildung an Berliner Schulen 29

Thüringen: Planspiel „Wir reden mit!“ findet wieder im Thüringer Landtag statt 30

Brandenburg: Politische Bildung in reaktionären Zeiten – Plädoyer für eine standhafte Schule 30

Bayern: Verleihung des Abiturpreises 2022 des Landesverbandes Bayern der Deutschen Vereinigung für politische Bildung 32

LITERATUR

Rezensionen 33

Vorschau/Impressum 34



„Als Träger für politische Bildung ungeeignet“

Die AfD fordert Geld vom Bund für ihre parteinahe Desiderius-Erasmus-Stiftung (DES). Mit diesem Geld sollen ideologisch rechte und rechtsextreme Bildungsarbeit, Stipendien, Forschung, Politikberatung und Auslandsvertretungen finanziert werden. Bisher erhielt die DES keine staatlichen Gelder, im Gegensatz zu den politischen Stiftungen der anderen Bundestagsparteien. Die AfD gibt an, dadurch in ihren Gleichheitsrechten verletzt zu sein und

klagte vor dem Bundesverfassungsgericht. Das Gericht erklärte Ende Februar die bisherige Förderpraxis ohne gesetzliche Grundlage für verfassungswidrig. Der Ausschluss der DES von der staatlichen Förderung habe die Partei 2019 in ihrem Recht auf Chancengleichheit verletzt.

In einem Rechtsgutachten für das Deutsche Institut für Menschenrechte zur Frage der staatlichen Förderung für die AfD-nahe Stiftung kommt Hendrik Cremer zu folgendem Schluss: „Eine staatliche Förderung der Stiftung ist schon deswegen ausgeschlossen, weil die Stiftung nicht nur eng verwoben mit Akteur*innen der so genannten Neuen Rechten ist, die als rechtsextrem einzuordnen ist, sondern auch selbst rechtsextremes Gedankengut verbreitet. Sie ist damit als Träger für politische Bildung ungeeignet.“

Den juristischen Diskurs greift Markus Ogorek, Professor für Öffentliches Recht in Köln mit dem Entwurf

eines Parteienstiftungsgesetzes (PartStiftG) auf. Entwickelt wurde der Gesetzesentwurf im Auftrag der Bürgerbewegung Campact. Eingangs hält der Gesetzesentwurf fest, dass die parteinahen Stiftungen erhebliche Mittel aus dem Bundeshaushalt erhalten. „Ein eigenständiges, die Organisation parteinaher Stiftungen und Verteilung der Mittel an derartige Organisationen regelndes Gesetz existiert jedoch bis heute im Gegensatz zu den detaillierten gesetzlichen Regelungen der Parteienfinanzierung im Parteiengesetz nicht. Vielmehr fußt die Vergabe öffentlicher Mittel zur politischen Bildungsarbeit an parteinahe Stiftungen bisher allein auf dem Bundeshaushaltsgesetz.“ Eine Gesetzesgrundlage sei aus „Gründen der Transparenz im Finanzwesen und der Rechtsklarheit hinsichtlich der Wesensbestimmungen von parteinahen Stiftungen einerseits und den unbedingt zu erfüllenden Voraussetzungen für die staatliche Förderung andererseits“ notwendig.

Keine Hintertür

Hierauf baut der nun vorgelegte Gesetzesentwurf auf. Er sieht u.a. demokratische Positivkriterien vor, die förderungswillige parteinahe Stiftungen aktiv erfüllen müssen. Eine Finanzierung extremistischer politischer Strömungen „durch die Hintertür“ soll so vermieden werden.

Nach Vorschlag des Entwurfs wäre die Voraussetzung einer Förderung eine „jederzeit aktive Unterstützung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, insbesondere unter Beachtung der Würde des Menschen und der Gleichberechtigung“, wie es in Paragraph 2

644 Millionen Euro für politische Bildung, Stipendien und Co.

Zuwendungen für parteinahe Stiftungen durch Bund und Länder im Kalenderjahr 2020*



* Ohne Drittmittel/Sonstiges

** Daten aus 2019

Quelle: Jahresberichte der Stiftungen



statista

Zuwendungen für parteinahe Stiftungen durch Bund und Länder im Kalenderjahr 2020

heißt. Das bedeutet: Ihr Handeln muss von der Gleichheit und Würde aller Menschen ausgehen und alle geförderten Stiftungen müssen aktiv für Menschenrechte, Völkerverständigung, Demokratie und Gleichbehandlung eintreten – unabhängig von Herkunft, Religion, sexueller Orientierung oder Behinderung. So werde sichergestellt, dass der Verfassungsauftrag zur Förderung politischer Bildung, der der Einrichtung der parteinahen Stiftungen zugrunde liegt, erfüllt wird, schreibt Campact.

Die *Süddeutsche* schreibt, der Vorschlag gehe, wie auch das bisher maßgebliche Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1986, von einer klaren Trennungslinie zwischen Partei und Stiftung aus. „Parteinahen Stiftungen müssen rechtlich und tatsächlich unabhängig“ von der Partei sein, heißt es dort, die Mehrheit ihrer Gremienmitglieder dürfe weder ein politisches Mandat noch ein Parteiamt innehaben. Zu dieser Frage gibt es möglicherweise noch weiteren Diskussionsbedarf. Darauf macht die rhetorische Frage, des Sachverständigen Michael Koß aufmerksam: „Wie kann man parteinah unabhängig sein?“, zitiert die *Süddeutsche* den Lüneburger Politikwissenschaftler aus der Anhörung im Bundesverfassungsgericht.

(campact, süddeutsche, br/la)

Bundeskabinett beschließt Entwurf für Demokratiefördergesetz

Das Bundeskabinett hat im Dezember 2022 den Entwurf für das Gesetz zur Stärkung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung, Extremismusprävention und politischen Bildung (sogenanntes Demokratiefördergesetz) beschlossen. Mit dem Gesetz wird laut dem Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein „dauerhafter gesetzlicher Auftrag“ des Bundes für die Erhaltung dieses zivilgesellschaftlichen Engagements angestrebt. Die Förderung werde künftig „längerfristig, altersunabhängig und bedarfsorientierter als bisher ausgestaltet sein, um mehr Planungssicherheit für die Zivilgesellschaft zu erreichen“. Ein Kriterienkatalog soll festlegen, unter welchen Voraussetzungen gefördert wird.

Stimmen aus den Reihen der Verbände gab es bereits zum Referentenentwurf. So begrüßt z.B. der Bundesausschuss Politische Bildung (bap), dass nun auch die politische

Bildung explizit erwähnt wird, kritisiert wird aber, dass „durch die Nebeneinanderstellung der vier Begriffe der Eindruck erweckt [wird], als handele es sich um getrennt voneinander zu betrachtende Handlungskreise. Sollte es im Gesetzgebungsverfahren nicht noch gelingen, die großen fachlichen Überschneidungen der politischen Bildung zu allen anderen Handlungsbereichen und insbesondere zur Demokratieförderung deutlich zu machen, so muss dies im Prozess zur Erarbeitung der Förderrichtlinien nachgeholt und herausgearbeitet werden. Eine Versäulung mit streng getrennten Förderbereichen ist fachlich nicht zu rechtfertigen und daher dringend zu vermeiden.“

In der *taz* lobte Robert Kusche von den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Sachsen e.V. das Gesetz, forderte aber eine Nachschärfung. So müsste z.B. die Beratung von Opfern rechter Gewalt klar im Gesetzestext benannt werden, was bisher fehle. Die bisherige Formulierung führe zu „Unklarheiten und Gleichsetzungen, die nicht dem Ausmaß rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt gerecht wird“.

Wie die *Frankfurter Rundschau* schreibt, sorgt auch die unklare Finanzierungsfrage für Kritik. „Wie lange ist die Förderdauer? Wie werden die Richtlinien erstellt? All das ist nicht konkretisiert im Gesetz – und das ist der Kern unserer Kritik“, wird der Sprecher des Bundesverbands Mobile Beratung, Heiko Klare zitiert. Für welche konkreten Projekte es nun tatsächlich eine langfristige Förderung geben wird, hänge von den Förderrichtlinien des Gesetzes ab, räumten Faeser und Paus am Mittwoch ein. Diese würden im kommenden Jahr erarbeitet. Auch die Förderhöhe müsse im Haushalt verhandelt werden. Zumindest Kürzungen schlossen beide Ministerinnen aber aus.

„Kritik kommt weiter aber auch von rechts“, schreibt die *taz*. So trauere die Union immer noch der Extremismusklausel nach und beklage, dass im Gesetzentwurf ein „eindeutiges Bekenntnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung“ fehle. Die *Neue Zürcher Zeitung* moniert, dass es vor allem gegen rechts gehe und kritisiert die entstehende Schwierigkeit für Staatskritik. „Eine Zivilgesellschaft, die zur Zahlungsempfängerin des Staates und damit zum Haushaltsposten der Bundesregierung herabsinkt, ist ihres Kerns beraubt.“

(taz, fr, nzz, br/la)

Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung

Der Deutsche Bundesjugendring und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend haben mit Unterstützung von Expert_innen aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam „Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung“ veröffentlicht. Die Broschüre wird als eine „Einladung zum Mitmachen, Diskutieren und Ausprobieren“ verstanden. Der damit angestrebte Impuls zur Weiterentwicklung und Qualifizierung von Beteiligungsformaten mit jungen Menschen ist Teil des „Nationalen Aktionsplans für Kinder- und Jugendbeteiligung“ (NAP) zur Weiterentwicklung der Jugendstrategie der Bundesregierung. Es gehe darum, junge Menschen und ihre Interessen mitzudenken und sichtbar zu machen. Mit dem neuen NAP für Kinder- und Jugendbeteiligung soll nun ein besonderer Schwerpunkt auf die Stärkung der Beteiligungsmöglichkeiten gelegt werden.

Zur politischen Bildung heißt es: „Innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit stellt die außerschulische politische Jugendbildung ein besonderes Praxisfeld dar. Obgleich politische Bildung in allen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit stattfindet, wird sie in der außerschulischen politischen Jugendbildung gleichsam in das Zentrum der Angebote und Einrichtungen, der Fachdebatten und Professionalität gerückt.“ In den Qualitätsstandards zur außerschulischen politischen Jugendbildung heißt es dann z. B., dass Beteiligung als leitendes fachliches Prinzip fungiert, Angebote von Selbstvertretungsgremien begleitet werden sollten und dass Beteiligungsprozesse ergebnisoffen und adressat_innengerecht angelegt sein sollen. Beteiligung wird dabei nicht als etwas verstanden, was Kindern und Jugendlichen gewährt, sondern als ihr Recht verstanden wird.

(br/la)



Vorstellung der Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung auf dem Fachtag des Bundesjugendrings

5. Ranking Politische Bildung erschienen



Dr. Reinhold Hedtke ist Professor em. für Wirtschaftssoziologie und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld.

Foto: privat

Lieber Herr Prof. Hedtke, Ende 2022 habt ihr bereits das 5. Ranking Politische Bildung im Ländervergleich veröffentlicht und dabei den Umfang abermals erweitert. Nachdem mit der letzten Studie erstmals Berufsschulen untersucht wurden, schaut ihr euch nun zum ersten Mal den Stellenwert der Politischen Bildung in der Sekundarstufe II an Gymnasium und Gesamtschule an. Zuallererst: Gab es hier Überraschungen?

Ja, wir wurden überrascht. Sechs Bundesländer verzichten in der gymnasialen Oberstufe ganz auf ein Pflichtfach für die politische Bildung. Drei weitere Länder gewähren dafür laut Stundentafel nur zwischen einem und zwei Prozent der Unterrichtszeit. Das Land mit der niedrigsten Stundentafelquote (größer Null) unterscheidet sich von dem mit der höchsten um mehr als den Faktor 7.

Diese großen Unterschiede sind ein gravierendes Problem. Sie gefährden die politische Gleichheit der jungen Menschen. Die Chancen, in der Schule politisch kompetent und handlungsfähig zu werden, sind in Deutschland sehr ungleich verteilt.

Was sind die weiteren zentralen Ergebnisse?

Die Oberstufe an Gymnasium und Gesamtschule schneidet bei der obligatorischen politischen Bildung meist deutlich schlechter ab als die Berufsschule im dualen System – jedenfalls auf dem Papier. Ihr Lernzeitanteil ist gemäß Stundentafeln in dreizehn Bundesländern größer. Allerdings wissen wir nicht, ob und in welchem Umfang das Pflichtfach der politischen Bildung auch erteilt wird. Wir vermuten, dass es nicht in allen Ausbildungsjahren auf dem Stundenplan steht, häufiger

ausfällt und auch für die Vorbereitung auf die Kammerprüfungen genutzt wird. Dazu gibt es aber keine belastbaren Daten.

Politische Bildung braucht Zeit. Es geht ja nicht nur um Wissen und Können, sondern auch um politische Grundorientierungen, demokratische Werte und Handlungsbereitschaften. Aber in der Hälfte der Länder reicht das Stundenkontingent am Gymnasium (Sek I und II) nicht einmal für zweistündigen Unterricht über drei Schuljahre. Weitere drei Länder schaffen das nur knapp. Hier fehlt es an Ressourcen für fachliche Kontinuität. Ob die Schulleitungen die tatsächlich nutzen, steht auf einem anderen Blatt.

Wie wird Ranking von der Bildungspolitik wahrgenommen? Gibt es Reaktionen und Entwicklungen seit eurem erstem Ranking 2017?

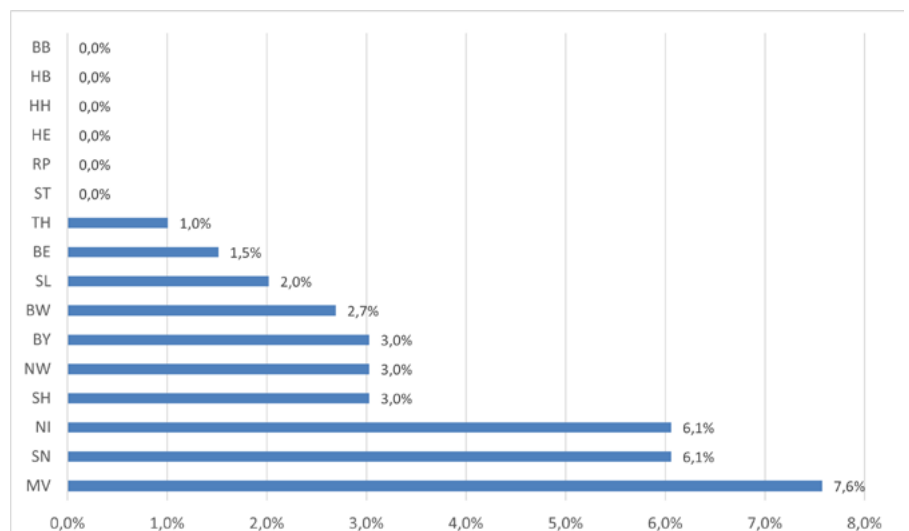
Wir überschätzen unsere Wirkung nicht. Aber der Ländervergleich veröffentlicht die Unterschiede in der Politik der politischen Bildung. Manche fühlen sich ungerecht behandelt und reagieren ungehalten. So heben die Schlusslichter Bayern und Thüringen hervor, dass der Fokus auf das Schulfach falsch sei. Sie praktizierten politische Bildung auch in anderen Fächern wie Geschichte sowie überfachlich und außerschulisch (das machen aber auch viele andere Länder). Zumindest die hinteren Ränge befördern also einen Rechtfertigungsdruck bei den Regierungen.

Andere strengen sich an. Seit dem ersten Ranking 2017 haben vier Länder die Position der politischen Bildung auf den Stundentafeln verbessert, ein weiteres wenigstens ein bisschen. Rheinland-Pfalz hat einen Ausbau der politischen Bildung ab 2023/24 beschlossen und setzt ihn schrittweise um. Vielleicht haben die Rankings also ein wenig zu den Verbesserungen beigetragen.

Welche politischen Schlüsse sollten aus eurer Forschung gezogen werden?

Wir brauchen dringend eine Diskussion über das Recht auf politische Bildung als ein Element der politischen Gleichheit. Auch muss die Schulstatistik ausgebaut werden. Die Öffentlichkeit muss wissen, was die Schulen für politische Bildung tun – und was nicht.

(Die Fragen stellten br/la)



Ranking Politische Bildung für das Leitfach der politischen Bildung in der Oberstufe des Gymnasiums 2021 (Sekundarstufe II); Stundentafelquoten, gerundet

Policy Paper zur Wahlalterabsenkung erschienen

Der Bundestag hat am 10. November 2022 die Absenkung des Wahlalters bei Europawahlen auf 16 Jahre beschlossen. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) hat dazu ein Policy Paper mit dem Titel „Wählen ab 16. Was lässt sich aus anderen Ländern für Deutschland lernen?“ herausgegeben. Es setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich eine Absenkung erfolgreich umsetzen lässt und nimmt Bezug auf Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in anderen Ländern. Im Papier heißt es: „Die Einführung des Wählens ab 16 ist kein „Selbstläufer“. In manchen Ländern hat die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre positivere Beteiligungseffekte erwirkt als in anderen. Daran zeigt sich, dass Aspekte der Art und Weise, wie die Reform des Wahlalters eingeführt wird, eine wichtige Rolle für ihren Wirkungsgrad spielt. Vier Aspekte der Einführung spielen dabei eine besonders wichtige Rolle: (1) die Mobilisierung junger Erstwähler*innen, vor allem in Zusammenarbeit mit Jugendorganisationen, (2) die Förderung von Bildungsarbeit in und außerhalb von Schulen, (3) das Sichtbarmachen junger Wähler*innen und ihrer politischen Meinungen in den Medien und (4) die wissenschaftliche Begleitung, um Ergebnisse des Wählens ab 16 sichtbar zu machen.“ Die internationalen Forschungsergebnisse zeigen wiederholt auf, dass politische Bildung positive Beteiligungseffekte der Wahlalterabsenkung verstärken kann, schreibt der AdB.

(adb, br/la)

Politische Bildung vs. Religionsunterricht?

Der Landesschülerbeirat (LSBR) in Baden-Württemberg fordert in seinem Grundsatzprogramm weniger Religionsunterricht und dafür mehr politische Bildung. Im Grundsatzprogramm schreibt der LSBR: „Gerade in Zeiten, in welchen das Wahlalter für die Landtagswahlen auf 16 Jahre abgesenkt wurde, bedarf es guter politischer Bildung sowie einer Sensibilisierung für demokratische Werte. Der LSBR ist der festen Überzeugung, dass Demokratieumündigkeit nicht einfach vom Himmel fällt, vielmehr ist ebendiese Mündigkeit das Ergebnis nachhaltiger sowie eindrücklicher politischer Bildung. Deshalb fordert der LSBR die Ausweitung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in sämtlichen Schularten.“ Zudem fordert der LSBR längerfristig, die Gesamtkontingente für das Fach Religion in der Sekundarstufe I zugunsten der politischen Bildung zu verringern, „denn nur so kann garantiert werden, dass die Schülerschaft in Zeiten der globalen Umbrüche wahrhaft den Herausforderungen gewachsen ist, ohne dass dies negative Auswirkungen auf die Stundenpläne der Schülerinnen hätte.“

Wahrscheinlich wäre diese Forderung weitestgehend untergegangen, hätte sich Kretschmann nicht öffentlich zu dem Vorschlag geäußert. „Wir sehen überall in der Welt, dass Werte rutschen, grundlegende Werte des Zusammenlebens und der Demokratie. Da ranzugehen halte ich für wenig durchdacht“, kritisiert der Ministerpräsident. „Aber das sind junge Leute – die haben ja noch viel, viel Zeit, das zu durchdenken.“ Kretschmann bezeich-

nete den Vorschlag der Schüler als „Schnellschuss“, der weder verfassungsrechtlich möglich sei noch sinnvoll. Der Religionsunterricht sei das einzige Schulfach, das eine grundlegende Garantie habe. Diesen könne man nicht einfach abschaffen, nur weil man selbst nicht religiös sei. Kretschmann hingegen berief sich laut Südwestdeutschem Rundfunk in seiner Argumentation auf den Staatsrechtler und Rechtsphilosophen Ernst-Wolfgang Böckenförde, demzufolge der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebe, die er selbst nicht garantieren könne. Damit seien Werte gemeint, die eben auch im Religions- und Ethikunterricht vermittelt würden.

Allerdings hatte der Landesschülerbeirat Baden-Württemberg lediglich eine Reduktion der Stundenanzahl beim Religionsunterricht zugunsten politischer Bildung gefordert und nicht dessen komplette Abschaffung.

(br/la, swr)

Politische Bildung im Studiengang Soziale Arbeit

Politische Bildung ist eng mit der Praxis der Sozialen Arbeit verwoben. Doch woher erhalten die Fachkräfte das hierfür notwendige professionelle Wissen? Diese Frage untersucht eine Studie von Simon Schmidbauer und Matthias Kachel anhand des Stellenwerts von politischer Bildung in den Bachelor-Studiengängen der Sozialen Arbeit. Analysiert werden dafür 42 Modulpläne von staatlichen Hochschulen in Deutschland. Die Autoren machen klar: Politische Bildung durchzieht als Auftrag, Ziel, Handlungsprinzip und Methode die professionelle Praxis der sozialen Arbeit. Dagegen kann man laut der Studie von einem geringen Stellenwert in den Curricula ausgehen. Es finden sich in den untersuchten Studiengängen keine entsprechenden Module oder Vertiefungsbereiche, einzig eine Ringvorlesung fokussiert politische Bildung explizit. In elf der 42 Modulhandbücher gibt es Lehrveranstaltungen, die das Thema erwähnen, zumeist jedoch im Kontext von Kinder- und Jugendhilfe, Politik- und Erziehungswissenschaften sowie Kultur und Ästhetik. Im Anbetracht der Relevanz politischer Bildung in der Sozialen Arbeit und dem Gesetzesauftrag in der Kinder- und Jugendhilfe nach §11 SGB VIII ist diese geringe curriculare Verankerung hoch problematisch, schreiben die Autoren.

(br/la)

Foto: DAVID ILIFF (wikimedia commons)



Das Europäische Parlament in Straßburg während einer Plenarsitzung



Fachbeiträge

Andreas Eis

Pflanzen als politische Mitakteure? Chancen und Grenzen kollektiver Handlungsfähigkeit

Pflanzen als politische Mitakteure zu denken, verschiebt die Grenzen unseres modernen Welt- und Menschenbildes, die Grenzen des Sozialen und die Aufgaben politischer Bildung. Die Grenzziehung zwischen *Kultur* und *Natur* wird infrage gestellt, eine Grenzziehung, die nach Bruno Latour (2018) schon

faktisch Rechte auf Ausbeutung und Zerstörung von Natur begründen. In einem dritten Schritt (3) greife ich die Frage auf, wie Politik und Demokratie neu gedacht werden können, wenn in einem versammelten Kollektiv alle Lebewesen eine Stimme erhalten. Dabei werden abschließend (4) Perspektiven einer solidarischen kollektiven Handlungsfähigkeit skizziert, die davon ausgehen, dass die Frage selbst, wer überhaupt befähigt und berechtigt zum kollektiven Handeln ist, als politische Streitfrage immer wieder neu beantwortet werden muss.

gesprachen werden. Für Sklav*innen, Frauen, Fremde, Kinder oder geistig beeinträchtigte Menschen bedeutet(e) *Sprache zu verstehen* über Jahrhunderte lediglich, Anweisungen und Entscheidungen von *Bürgern* (d.h. von männlichen Rechteinhabern, Eigentümern, Haushaltsvorständen, Erziehungsberechtigten) zu befolgen. Ihre eigenen Stimmen werden in der Öffentlichkeit mitunter bis heute nur als Schreie – oder allenfalls als beratende Empfehlung wie zum Beispiel in Kinder- und Jugendparlamenten oder kommunalen Klimaschutzräten –, nicht aber als zählendes Argument und als Recht auf Mitentscheidung wahrgenommen (vgl. Rancière 2002). Die prominentesten Beispiele dafür, dass wir dieses vermeintlich vor-moderne Denken auch in liberalen Demokratien im 21. Jahrhundert noch keineswegs überwunden haben, zeigen sich in vielen Reaktionen auf die Klimagerechtigkeitsbewegung. Klimapolitik sei eine „Sache für Profis“ (BamS, 10.3.2019), meinte Christian Lindner als Antwort auf den zivilen Ungehorsam der Fridays-for-Future-Bewegung. Die Aufgabe von Kindern und Jugendlichen sei es, in der Schule fleißig zu lernen – von den „Profis“, die seit über 50 Jahren die zentralen Erkenntnisse der Klimaforschung ignorieren. Klimaaktivist*innen werden als unmündige und mitunter psychisch kranke Kinder pathologisiert oder als Ökoterroren diffamiert.

Was aber haben Klimaproteste von Jugendlichen mit politischen Pflanzen zu tun?



Andreas Eis ist Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Seine Schwerpunkte sind europapolitische Bildung, Transnationalisierung, Lernen in sozialen Bewegungen und sozial-ökologische Transformationen.

Foto: Uni Kassel

immer ein Mythos der Moderne darstellte. Im Beitrag diskutiere ich die Frage, welche Rolle politische Bildung in einem erweiterten Verständnis kollektiver Handlungsfähigkeit spielen kann. Inwiefern kann und sollte Bildung zum politischen Handeln befähigen, wenn auch Pflanzen, Tiere, Ökosysteme als politische Mitakteure verstanden werden?*

Ich begründe zunächst (1) die Ausgangsthese: *Pflanzen sind politisch*, und frage danach, welche Konsequenzen es hätte, nicht-menschliches Leben zu Akteur*innen zu erklären. In einem zweiten Schritt (2) argumentiere ich, wie die (vermeintlich) universell gültigen Rechte auf Leben und Eigentum

1 Sind Pflanzen und Tiere politische Lebewesen?

Pflanzen sind zweifellos wirtschaftlich und politisch bedeutsam, aber machen sie auch selbst Politik? Die politische Bedeutsamkeit der natürlichen Lebensgrundlagen sollte unstrittig sein. Daraus folgt aber noch keineswegs, dass Pflanzen ihre Lebensinteressen selbst vertreten, mit Menschen und anderen Lebewesen kommunizieren oder gar kollektiv handeln könnten. Grundlage des politischen Denkens – in der Tradition der europäischen Antike über die Aufklärung bis zur Moderne – ist ein Menschenbild, das ein sprach- und vernunftbegabtes, selbstständig urteilendes Subjekt mit individuellen Freiheitsrechten voraussetzt. Nur wenige politische Denker*innen fragen danach, wieso diese Fähigkeiten keineswegs allen Menschen in gleicher Weise zu-

Bruno Latour (2016) thematisiert nicht nur die Ausschlüsse von Menschen, deren Stimmen nicht gehört oder schlicht als hysterisches, aktionistisches, unvernünftiges Geschrei disqualifiziert werden. Latour sucht nach einem neuen Begriff des Politischen, der alle lebendigen Organismen und Lebensräume miteinschließt. Warum, fragt Latour, „sitzen eigentlich bei Klimakonferenzen nur Repräsentanten der Länder am Tisch und nicht Vertreter der Wälder, der Gewässer, der Gletscher?“ (ebd., S. 35). Latour stellt zunächst die moderne und tatsächlich nie wirklich eingelöste Trennung von Kultur und Natur infrage. „Die Erde ist nicht leblos. [...] Die Umwelt ist keine passive Umgebung für Lebewesen, die versuchen, darin zu überleben. Im Gegenteil, unsere Umwelt besteht komplett aus Lebendigem“ (ebd., S. 36). Nicht erst in der aktuellen Klimakrise zeige sich, „dass die Natur auf unser Handeln reagiert. Mit Extremwetterlagen, forciertem Artensterben, Gletscherschmelze und Meeresspiegelanstieg“ (Richter 2017). Latour plädiert dafür, sich gänzlich vom Begriff der Natur zu verabschieden: „Wir sollten aufhören, eine idealisierte Natur bewahren zu wollen, die nie existiert hat, und stattdessen als Teil von Natur/Kultur, eines komplexen Systems von Interaktionen leben.“ (Latour 2016, S. 38). In diesem lebendigen System von Interaktionen gilt es, immer wieder „von neuem nach der Anzahl der Kollektive sowie nach der allmählichen Zusammensetzung der gemeinsamen Welt“ zu fragen: „Wie viele sind wir?“ und (wie) „Können wir zusammen leben?“ (Latour 2018, S. 150).

Er plädiert für eine radikale Grenzverschiebung unserer Kategorien des Sozialen und des Politischen, der Repräsentation der gemeinsamen Welt durch neue Verfahren und ein ergänzendes Parlament als eine zweite Kammer. In seinem „Parlament der Dinge“ sitzen „Vertreter der verschiedenen Gebiete [und Betroffenen...], die sich im Konflikt befinden“ (Latour 2016, S. 39). Es sind also wiederum Menschen, die als politisch handelnde Subjekte vertretungsweise zu Repräsentant*innen werden „für die Wälder, das Wasser, die Küste ...“ (ebd.), aber auch Vertreter*innen der Automobil- und der Düngemittelindustrie, der Autofahrer*innen, Fußgänger*innen und Verkehrstoten. Was unterscheidet also ein solches Parlament der Dinge und Streitfragen von den zahllosen

Deliberationsverfahren zwischen Interessensverbänden und Lobbygruppen, die es von der Kommune bis zur Weltklimakonferenz bereits gibt? Latour geht es nicht nur um ein normatives Gedankenexperiment, sondern er betont: „Mein Parlament der Dinge existiert bereits in der Praxis“, z. B. wenn in Frankreich „kleine Wasser-Parlamente“ oder „lokale Wasserkommissionen“ gegründet werden (2016, S. 39). Allerdings seien diese konflikt- und sachbezogenen Beratungen „über eine Vielzahl von Forschungsinstituten und Kommissionen dieser Art verstreut, die sich leider nicht treffen“ (ebd.) und die in der Regel eben nur beratende Funktionen haben wie die eingeladenen NGOs und Gebietsvertretungen auf den UN-Klimakonferenzen.

2 Das Recht auf Leben, Eigentum und Ausbeutung von Natur

Demokratietheoretisch und verfassungsrechtlich besteht in der (europäischen) Tradition des politischen Denkens ein breiter Konsens, dass Natur – Pflanzen, Tiere, Ökosysteme – nicht als Träger*innen von Rechten oder als politische Akteur*innen gelten können. Wenige Ausnahmen stellen heute die Verfassungen von Ecuador und Bolivien dar, die mit dem leitenden Verfassungsprinzip des *Buen Vivir* *das Leben an sich, die Mutter Erde* (Pachamama) erstmals als Rechtssubjekt anerkennen (vgl. Acosta 2009). Im Völkerrecht konnte sich bislang ebenso wenig wie in Verfassungen europäischer Staaten ein Rechtsverständnis durchsetzen, das der Natur und nicht-menschlichen Entitäten einen Eigenwert und Würde ihrer Existenz zuschreibt. Umweltschutz, Nachhaltigkeit und eine Verantwortung für zukünftige Generationen wurden mittlerweile auf vielfache gesetzliche Grundlagen gestellt (u.a. seit 1994 mit dem Artikel 20a, GG). Erst seit 2002 werden unter diesen Schutz explizit auch „die Tiere“ (ebd.) gestellt, die in der Formulierung von 1994 – juristisch – offensichtlich noch nicht mitgemeint waren. Hier geht es um eine Schutzpflicht des Staates, weder um ein Grundrecht auf ein Leben in einer gesunden nachhaltigen Umwelt, noch um ein Eigenrecht nicht-menschlichen Lebens, das in der Vertretung und Abwägung mit anderen Grundrechten einen gleichrangigen Anspruch erhalten könnte.

Die *UN-Erklärung von Rio zu Umwelt und Entwicklung* (1992) war hier schon einen

Schritt weiter. In der Präambel ist von der „Anerkennung der Unteilbarkeit der Erde“ (ebd., S. 260) die Rede, und im Grundsatz (GS) 1 wird „das Recht auf ein gesundes und produktives Leben im Einklang mit der Natur“ (261) formuliert. Gleichzeitig bleibt aber auch die völkerrechtlich nicht verbindliche Rio-Deklaration dem traditionellen Verständnis des Objekt-Charakters einer äußerlichen Natur als Ressource verhaftet (vgl. GS 2+3) Der Schutz der Umwelt basiert auf einem Schutz- und „Vorsorgegrundsatz“, den „die Staaten im Rahmen ihrer Möglichkeiten“ (GS 15, S. 263) verfolgen. Die Erklärung bleibt also eine durchaus wichtige Kompromissformel, in der jedoch das „Recht auf Entwicklung“ (GS 3, S. 261), ein „offenes Weltwirtschaftssystem“ (GS 12, S. 263) und „Wirtschaftswachstum“ (ebd.) als Ziele staatlichen Handelns ebenso wie die damit verbundenen Eigentumsrechte keineswegs infrage gestellt werden.

Die Zuschreibung von Rechten allein aufgrund von Sprach- und Vernunftbegabung oder aufgrund der Angehörigkeit zur Spezies Mensch erweist sich schon bei einem der prominentesten Begründer der ‚universellen‘ Menschenrechte, Immanuel Kant, als höchst widersprüchlich. So begründete Kant die Zuerkennung von politischen Bürgerrechten zugleich mit einem äußerst problematischen Natur- und Eigentumsverständnis: „Derjenige, nun, welcher das Stimmrecht in dieser Gesetzgebung hat, heißt ein Bürger (citoyen, d.i. Staatsbürger, nicht Stadtbürger, bourgeois). Die dazu erforderliche Qualität ist, außer der natürlichen (dass es kein Kind, kein Weib sei), die einzige: dass er sein eigener Herr (sui iuris) sei, mithin irgendein Eigentum habe [...], welches ihn ernährt; [...] folglich er niemandem als dem gemeinen Wesen im eigentlichen Sinne des Wortes diene“ (Kant [1793] 1983, S. 151). Nach dieser Definition des *Bürgers* genügen weder allein Sprach- noch Vernunftbegabung, die Frauen und Kindern ‚von Natur aus‘ abgesprochen werden. Um an der Willensbildung des Gemeinwesens teilzunehmen und unabhängig von ökonomischen, existenziellen Eigeninteressen in öffentlichen Angelegenheiten der *res publica* mitentscheiden zu können, formuliert Kant eine zweite Bedingung. Er bindet die Fähigkeit zum öffentlichen Vernunftgebrauch an die Voraussetzung, von einer Sicherung der sozialen und ökonomischen *Reproduktion*

der Lebensgrundlagen entbunden zu sein, für die andere Menschen Sorge tragen. Für Kant gilt das Eigentum, d. h. die wirtschaftliche Unabhängigkeit als notwendige Voraussetzung für die Teilhabe an der politischen Willensbildung. Die Festschreibung von Menschen- und Bürgerrechten in Verfassungen und im Völkerrecht zeigt seit dem 18. Jahrhundert bis heute, wie scheinbar selbstverständlich im abendländischen Denken individuelle Freiheitsrechte und politische Bürgerrechte an ein spezifisches Verständnis von Eigentum und damit ein ‚Recht‘ auf Aneignung und Ausbeutung von menschlichen und nicht-menschlichem Leben gebunden sind.

Dass dieses Verständnis keineswegs zwingend oder menschenrechtlich konsistent begründet werden könne, zeigt bereits die radikale Kritik, die ein anderer Vertreter der Aufklärung, Jean-Jacques Rousseau, 1755 gegen ein universelles Recht auf Eigentum an Boden und Naturgütern formulierte. Die Frage *Über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* führte Rousseau nicht (wie Kant) auf vermeintlich wissenschaftliche Begründungen von unterschiedlichen *naturgegebenen* Fähigkeiten der Menschen zurück, sondern auf die Errichtung politischer und ökonomischer Herrschaftsverhältnisse: „Der erste, der ein Stück Land eingezäunt hatte und es sich einfallen ließ zu sagen: dies ist mein und der Leute fand, die einfältig genug waren, ihm zu glauben, war der wahre Gründer der bürgerlichen Gesellschaft. Wie viele Verbrechen, Kriege, Morde, wie viel Not und Elend und wie viele Schrecken hätte derjenige dem Menschengeschlecht erspart, der die Pfähle herausgerissen oder den Graben zugeschüttet und seinen Mitmenschen zugerufen hätte: ‚Hütet euch, auf diesen Betrüger zu hören; ihr seid verloren, wenn ihr vergeßt, daß die Früchte allen gehören und die Erde niemandem.‘“ (Rousseau [1755] 2008, S. 173, Hervorh. i. O.)

Eine Universalität von Menschen- und Bürgerrechten wird hier in einen gänzlich anderen Kontext gestellt. Gerade der anmaßende, ‚betrügerische‘ Anspruch, ein individuelles Recht auf Eigentum an Boden oder an den Früchten der gemeinsamen Erde zu begründen, widerspricht der gemeinsamen Voraussetzung des Zusammenlebens freier Bürger*innen. Als ein universelles Recht wird hier vielmehr (implizit)

formuliert, dass Menschen darauf angewiesen sind, dass *das Leben unverfügbar* und die Lebensgrundlagen (wie Wasser, Boden, Weiden, Wälder, genetische Codes etc.) nicht zu warenförmigen Naturressourcen und ökonomischem Kapital werden können.

3 Das gute Leben für alle (*Buen vivir*) als politischer Lernprozess

Wie werden Pflanzen zur solidarischen Mitwelt oder zu Rechtssubjekten? Mit Aktionen des bürgerschaftlichen Engagements, Biotope in Städten zu erhalten und damit für mehr Biodiversität oder ein besseres Klima zu sorgen, ist diese Frage sicherlich noch nicht hinreichend beantwortet. Macht es tatsächlich Sinn, Pflanzen als soziale Wesen und politische Subjekte zu adressieren? Während UN-Klimakonferenzen immer wieder für große Aufmerksamkeit sorgen und – alle Jahre wieder – *die* entscheidenden Beschlüsse erwartet werden, finden die UN-Konferenzen zur Biodiversität im Rahmen der Konvention über biologische Vielfalt (CBD) und die Berichte des wissenschaftlichen Gremiums des Weltbiodiversitätsrates (IPBES) deutlich weniger Beachtung. Dabei zeigen die Szenarien der planetaren Überlastungsgrenzen seit über zehn Jahren, dass (im Unterschied zum Klimawandel) die biologische Artenvielfalt nicht nur bedroht, sondern bereits unumkehrbar zerstört ist (vgl. Persson u.a. 2022).

Die Zuweisung und Anerkennung von Rechten sind nicht nur das Ergebnis von (mehr oder weniger gut begründeten oder) willkürlichen Setzungen und herrschaftsförmigen Grenzziehungen zwischen Natur und Kultur sowie zwischen öffentlichen und privaten Lebensbereichen der Produktion und Reproduktion. Grundrechte sind vor allem ein Ergebnis sozialer Konflikte und politischer Kämpfe. Ihre Aushandlung, Erweiterung und Abwägung sind eine permanente Aufgabe politischen Handelns und immer auch ein offener kollektiver Lernprozess. Der ecuadorianische Wirtschaftswissenschaftler und ehemalige Präsident der Verfassungsgebenden Versammlung Ecuadors in den Jahren 2007/2008, Alberto Acosta, erinnert daran, dass „im Laufe der Geschichte jede Erweiterung von Rechten zuvor undenkbar war“ (Acosta 2009, S. 221), auch weiterhin hart erstritten und erst gegen Widerstände festgeschrieben werden.

Das Kriterium der Rechtsfähigkeit kann nicht (allein) die Sprach- und Vernunftbegabung oder die Zugehörigkeit zu einer Spezies, einer definierten Gemeinschaft von Menschen sein. Als juristische Personen gelten im heutigen Wirtschaftsrecht z. B. auch Vereine und Aktiengesellschaften. Der Rechtsstatus bezieht sich hier gerade nicht auf einzelne Personen, sondern auf Organisationsformen oder wie bei Stiftungen auf eine Vermögensmasse. Während Eigentums- und Wirtschaftsrechte immer weiter ausdifferenziert und auch auf internationaler Ebene durch eigene Schiedsgerichte abgesichert werden, wird weiterhin der Anspruch verweigert, Rechte der Natur und nicht-menschlichen Lebens anzuerkennen. Deren Bedarfe und Existenz werden in politischen Aushandlungen von Kollektivinteressen – anders als diejenigen anderer juristischer Personen – nicht als gleichwertig beziehungsweise als überhaupt zu berücksichtigende eigene Ansprüche repräsentiert. Dass Rechtssubjekte ihre Rechte und Interessen nicht selbst artikulieren und vertreten können, stellt dabei kein überzeugendes Argument gegen eigenständige Rechte der Natur dar. Auch Säuglinge, schwerstbehinderte oder demente Menschen sind dazu nicht ohne entsprechende Vertreter*innen in der Lage. Gleiches gilt für Verbände, Vereine, Stiftungen, die durch Repräsentant*innen vertreten werden, und nicht selbst (als *Vermögensmasse*) mit am Tisch eines *Parlaments der Dinge* sitzen.

4 Wer ist berechtigt und befähigt zum kollektiven Handeln?

Mit dem normativen Konzept des *Buen vivir*, des guten Lebens für alle, wird argumentiert, dass ein würdevolles Leben von Menschen ohne die gleichzeitige Anerkennung des Eigenwertes nicht-menschlichen Lebens weder sinnvoll begründet noch politisch realisiert werden könne. „Um die Natur aus der Bedingung eines Subjekts ohne Rechte oder eines Eigentumsobjekts zu befreien, ist ebenfalls politischer Druck notwendig“ (Acosta 2009, S. 221). Allein die verfassungsrechtliche Anerkennung von Rechten der Natur bedeutet noch keineswegs deren wirksame Durchsetzung gegenüber Widerständen anderer machtvoller gesellschaftlicher Interessen. Acosta veranschaulicht am Beispiel der Verfassung Ecuadors die praktische

politische Relevanz des Verfassungsprinzips des *Buen Vivir*: „Aus dem Konzept der Natur als Rechtsträgerin wurden in der neuen Verfassung transzendente Entscheidungen abgeleitet. Das Wasser wird als fundamentales Menschenrecht definiert, was seine Privatisierung verhindert. Eine prioritäre Nutzungsordnung des Wassers wurde verankert: menschlicher Konsum, Bewässerung zur Nahrungsmittelherstellung, ökologische Nutzung und Aktivitäten zur Produktion, in dieser Reihenfolge. Die Nahrungssicherheit wurde zu einer zentralen Achse der Agrarpolitik und beinhaltet den Schutz der Böden und die adäquate Wassernutzung, wodurch die Arbeit von tausenden Bauern/Bäuerinnen gefördert wird. Auch die Notwendigkeit der Energiesouveränität, ohne die Nahrungssicherheit zu gefährden, wurde in der Verfassung verankert“ (ebd.: 221).

Auch wenn in diesen Konkretisierungen wiederum der Mensch im Mittelpunkt steht, begründet sich die hier skizzierte solidarische, nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweise auf der Berücksichtigung des unveräußerlichen Eigenwertes nicht-menschlichen Lebens. Mittlerweile finden sich durchaus Beispiele, in denen konkrete Ökosysteme selbst als Rechtssubjekte anerkannt und mit anderen Rechtsansprüchen abwägbar werden. „In Kolumbien kann der Wald künftig sein Recht selbst einklagen: Seit April 2018 besitzt das kolumbianische Amazonasgebiet die gleichen Rechte wie eine Person“ (Prinz 2018: 1), argumentiert die Ethnologin Ulrike Prinz. Dabei ging diese Initiative „auf eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen zurück, die bei ihrer Klage von der kolumbianischen NGO *Dejusticia* unterstützt wurden“ (ebd.). In Neuseeland kämpften die *Iwi*, eine Maorigruppe, seit 140 Jahren um Anerkennung der Eigenrechte des Flusses *Whanganui*, mit denen sie sich existenziell und essenziell verbunden fühlen. 2017 wurde der *Whanganui*-Fluss als Rechtssubjekt anerkannt (ebd.: 4). Leider sind auch diese ersten (verfassungs-)rechtlichen Schritte bislang noch kein wirksamer Schutz gegen den weiteren Raubbau und die Zerstörung von Lebensräumen und biologischer Vielfalt.

In Latours Entwurf „für eine politische Ökologie“ (Untertitel, 2018) geht es ihm nicht lediglich um die Anerkennung von Rechten, sondern um Artikulation, um Sichtbarkeit,

Repräsentation und den Streit um die Ausgestaltung der gemeinsamen Welt als einen Lernprozess des „kollektiven Experimentierens“ (ebd.: 292). Die Republik als „öffentliche Sache“ wird gerade nicht als eine „Versammlung der unter sich bleibenden Menschen“ (298) verstanden. Politik sei vielmehr die Suchbewegung eines Kollektivs von Menschen und nicht-menschlichen Wesen nach dem, was es vereint, die „allmähliche Zusammensetzung der gemeinsamen Welt“ (296). Zur Frage, wer schließlich die Akteur*innen politischen Handelns im Verständnis des *Buen vivir* sein können, heißt es in der Verfassung Ecuadors: „Jede Person, Gemeinschaft, Volk oder Nationalität [kann] die zuständige öffentliche Autorität dazu auffordern, die Rechte der Natur umzusetzen.“ (Art. 72). In der politischen Ökologie Latours benötigt die „ordnende Gewalt“ als Unterhaus eine ergänzende „einbeziehende Gewalt“ (2018: 150) als Oberhaus und Parlament der Dinge. Während sich die einbeziehende Gewalt mit der Frage beschäftigt: „Wie viele sind wir?“, fragt die ordnende Gewalt: (Wie) „Können wir zusammen leben?“ (ebd.). Die Fähigkeit, als soziale Akteurin politisch zu handeln, sieht Latour ausschließlich in „Assoziationen von Menschen und nicht-menschlichen Wesen“ (ebd.: 304).

Unsere anthropozentrische Verfassungstradition hat hingegen mit den Mitteln des Rechts, aber auch durch ein spezifisch ‚modernes‘ Wissenschaftsverständnis eine weitgehend unhinterfragte (Un-)Ordnung geschaffen, die nach Latour weder jemals eingelöst wurde noch wissenschaftstheoretisch konsistent sei (vgl. ebd.: 41-60). Mit der Infragestellung dieser Ordnungen und Kategorien rückt die gemeinsame lebendige Welt – nicht nur ein künstlich begrenzter ‚Bereich des Sozialen‘ – in den Mittelpunkt politischer Suchbewegungen und kollektiver Lernprozesse über die Grenzverschiebungen und Grenzbestimmungen eines neuen Kollektivs menschlicher und nicht-menschlicher Wesen. Politische Pflanzen verschieben die Grenzen der gemeinsamen Welt und damit auch die Aufgaben und Akteur*innen beziehungsweise *Assoziationen* der politischen Bildung, wie wir am Beispiel vieler Kooperationsprojekte zu zeigen versucht haben (vgl. www.die-politische-pflanze.de).

* Der Beitrag steht im Kontext eines von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) finanzierten Kooperationsprojektes der Universität Kassel, des Verbands Botanischer Gärten (VBG) sowie des Bundesweiten Arbeitskreises der staatlich getragenen Umweltbildungsstätten im Natur- und Umweltschutz (BANU): vgl. die ausführlichere Fassung dieses Beitrags in: Eis/Kohlmann 2023.

Literatur

- Acosta, Alberto (2009): Das „Buen Vivir“. Die Schaffung einer Utopie. *juridikum* 4: 219–223
- Eis, Andreas/Kohlmann, Eva-Maria (2023): Pflanzen als Solidary Citizens: Soziale Kämpfe für eine solidarische Lebensweise oder universelle Rechte auf Ausbeutung der Natur? In: Kierot, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hrsg.): *Solidarität in Zeiten multipler Krisen*, Wiesbaden (i.E.)
- Kant, Immanuel ([1793] 1983): *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. Werke in sechs Bänden. Hrsg. W. Weischedel, Bd. VI. Darmstadt, S. 125–172.
- Latour, Bruno (2016): [im Gespräch mit Alexandre Lacroix]. *Die Natur muss ins Parlament*. *philosophie Magazin* 2: 35–39
- Latour, Bruno. 2018. *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*, 4. Aufl., Frankfurt/M. [dt. Erstaufl. 2001; franz. Orig.: 1999]
- Prinz, Ulrike (2018): *Umweltzerstörung. Welches Recht hat die Natur? Spektrum der Wissenschaft*, 06.12.; <https://www.spektrum.de/news/welches-recht-hat-die-natur/1611254> (Zugriff vom 14.1.2023).
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt/M.
- Richter, Steffen (2017): Bruno Latour zum Klimawandel. Wir brauchen keine Hoffnung, sondern Politik. *Tagesspiegel*, 14.10., <https://www.tagesspiegel.de/kultur/bruno-latour-zum-klimawandel-wir-brauchen-keine-hoffnung-sondern-politik/20438108.html> (Zugriff vom 14.1.2023)
- Rousseau, Jean-Jacques ([1755] 2008): *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*, Paderborn
- Persson, Linn u.a. (2022): *Outside the Safe Operating Space of the Planetary Boundary for Novel Entities*. In: *Environmental Science and Technology* 56, 3, S. 1510–1521
- UN-Erklärung von Rio zu Umwelt und Entwicklung (Rio-Deklaration) (1992): *Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen*, Hrsg. Bundeszentrale für politische Bildung. 2004. Bonn: bpb: 260–264.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2241.2652>

Cornelia Löhne

Botanische Gärten im Spannungsfeld von internationaler Politik und Gesetz

Die Bedeutung der Pflanzen für Mensch und Gesellschaft ist unbestritten, auch wenn der Stellenwert im alltäglichen Leben oft übersehen wird. Pflanzen bilden die Basis der Nahrungskette, sie werden für vielfältige andere Zwecke – von der Textilproduktion bis zum Arzneistoff, von der Energiegewinnung bis

zu nischen Gärten. Allerdings sind diese Aktivitäten oft nicht vom Mandat durch die Träger der Einrichtungen gedeckt und somit nicht ausreichend finanziell oder personell abgesichert. Dennoch stellen Engagierte in vielen Gärten ein oft beeindruckendes Bildungsprogramm zusammen, das durch den regen Austausch der Aktiven im Verband Botanischer Gärten gefördert wird (siehe z. B. Hethke et al. 2018).

jedoch sehr genau auf die notwendigen Legalitätsnachweise achten, falls nötig Genehmigungen einholen und diese dokumentieren.

Auf internationaler Ebene werden die durch kommerzielle Interessen besonders gefährdeten Tier- und Pflanzenarten durch das Washingtoner Artenschutzübereinkommen geschützt (*Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora*, CITES). Zu den bekanntesten CITES-geschützten Arten zählen Menschenaffen, Elefanten und Großkatzen, aber auch Kakteen, Orchideen, Alpenveilchen und Schneeglöckchen gehören dazu. Für Im- und Export solcher Arten sind amtliche Genehmigungen erforderlich. Im Rahmen von CITES wurde jedoch ein bislang einzigartiges Instrument geschaffen, das wissenschaftlichen Einrichtungen wie Universitäten, Forschungsmuseen oder Botanischen Gärten einen Handlungsspielraum ermöglicht. Derartige Einrichtungen können sich über das Bundesamt für Naturschutz bei der CITES-Organisation registrieren lassen, ein nicht-kommerzieller Materialaustausch zwischen registrierten Einrichtungen ist dann relativ unbürokratisch möglich. Derzeit sind 101 deutsche Institutionen bei CITES registriert, darunter 27 Botanische Gärten (CITES 2022).



Dr. Cornelia Löhne ist als Kustodin der Botanischen Gärten der Universität Bonn für den Ausbau und die Dokumentation der Pflanzensammlung sowie für Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der Botanischen Gärten zuständig.

zum Hausbau – genutzt, ihr natürlicher Fortbestand wird durch die Auswirkungen von Konsum und Handel beeinträchtigt. Damit sind Pflanzen zwangsläufig auch Gegenstand politischer Erwägungen und Entscheidungen (Hethke, Overwien & Eis 2020).

Botanische Gärten als Horte der pflanzlichen Vielfalt können als Schaufenster und Vermittlungsort für politische Themen fungieren (Hethke, Becker, Roscher & Wöhrmann 2018). Botanische Gärten sind aber auch in vielfältiger Weise von politischen Erwägungen und Entscheidungen betroffen. Die typischen Tätigkeiten in botanischen Gärten, wie das Beschaffen, Kultivieren und Nutzen von Pflanzen, unterliegen teilweise recht komplizierten gesetzlichen Regelungen.

Botanische Gärten als Akteure in Artenschutz und Bildung

Während insbesondere bei den universitären Botanischen Gärten der Fokus bis vor wenigen Jahrzehnten allein auf der akademischen Lehre und der botanischen Grundlagenforschung lag, hat sich in der jüngeren Zeit das Aufgabenspektrum deutlich erweitert. Öffentliche Bildung sowie das Engagement im Arten- und Naturschutz sind heute wichtige Elemente des Selbstverständnisses von Bota-

Auswirkungen der Naturschutzgesetze auf die Arbeit Botanischer Gärten

Botanische Gärten sind wichtige Akteure beim Schutz bedrohter Arten. Man schätzt, dass knapp ein Drittel aller bekannten Arten von höheren Pflanzen heutzutage in Botanischen Gärten kultiviert werden (Mounce, Smith & Brockington 2017). Selbstverständlich sind Botanische Gärten bei der Akquise und der Kultivierung von Pflanzenarten an die jeweils gültigen nationalen und internationalen Gesetze gebunden.

Besonders relevant ist dabei das *Bundesnaturschutzgesetz* (BNatSchG), das strenge Auflagen für geschützte Arten vorsieht und dabei auch die internationalen Naturschutzregelungen mit einbezieht. Demnach gilt grundsätzlich, dass der Besitz und der Tausch von besonders geschützten Arten verboten ist (§ 44 BNatSchG), es sei denn die betreffenden Exemplare stammen nachweislich aus legalen Quellen oder sind schon vor der Unterschutzstellung in Besitz gewesen (§ 46 BNatSchG). Zu den besonders geschützten Arten zählen unter anderem sämtliche Orchideen, Kakteen, Palmfarne und viele andere Pflanzen, die besonders häufig in Botanischen Gärten vertreten sind. Ein Legalitätsnachweis für sämtliche Bestände an geschützten Arten dürfte vielen Einrichtungen schwerfallen, vor allem da die genaue und langfristige Dokumentation der Sammlung erst seit den 1990er-Jahren in Botanischen Gärten üblich wurde. Bei Neubeschaffungen, zum Beispiel durch Sammeln in der Natur oder durch Import von anderen Institutionen in anderen Ländern, müssen die Verantwortlichen in den Botanischen Gärten

Botanische Gärten in den Zeiten der (biologischen) Globalisierung

Während die Naturschutzgesetzgebung ein zwar komplexes, aber dennoch vertrautes Metier für viele Verantwortlichen in Botanischen Gärten ist, bringen andere Regelungen, die infolge des globalen Handels mit Naturgütern eingeführt wurden, neue und noch nicht überschaubare Herausforderungen mit sich.

Eine wesentliche Folge der Globalisierung in der landwirtschaftlichen Produktion ist die weltweite Verschleppung von Krankheitserregern, Schädlingen und invasiven Tier- und Pflanzenarten, die andernorts Fauna und Flora negativ beeinflussen. Zu den gefürchteten Krankheitserregern zählt zum Beispiel

das in Amerika heimische Feuerbakterium *Xylella fastidiosa*, das sich im Leitgewebe von Pflanzen massiv vermehrt, bis das Gewebe verstopft und die Wirtspflanze abstirbt. Erste Krankheitsausbrüche wurden 2013 in Olivenhainen Südtaliens beobachtet. Da es keine wirksamen Mittel gegen dieses Bakterium gibt, mussten großräumig die Wirtspflanzen vernichtet werden, um eine weitere Ausbreitung zu verhindern, was finanzielle Schäden in Millionenhöhe zur Folge hatte (Rapicavoli, Ingel, Blanco-Ulate, Cantu & Roper 2017). Das Feuerbakterium ist nur einer von insgesamt 20 besonders gefährlichen Schädlingen und Krankheitserregern, die innerhalb der EU streng überwacht werden. Seit Inkrafttreten der überarbeiteten EU-Gesetzgebung zum Schutz vor Pflanzenkrankheiten im Dezember 2019 (EU 2016) gelten auch Botanische Gärten als produzierende Betriebe, müssen sich bei den regionalen Pflanzenschutzämtern registrieren und zahlreiche Auflagen erfüllen – von Gesundheitskontrollen bis hin zur Pflicht, individuelle Etiketten beim Transport von Pflanzenmaterial beizulegen. Der Sinn dieser EU-weiten Schutzmaßnahmen liegt auf der Hand. Klar ist auch, dass Botanische Gärten in diese Regelungen einbezogen werden müssen. Dennoch fühlen sich viele Mitarbeiter*innen in diesen Einrichtungen von der Komplexität und dem bürokratischen Umfang der Auflagen überfordert, wie Gespräche im Kolleg*innen-Kreis zeigten.

Zudem fällt auf, dass gesetzliche Regelungen in erster Linie mit Blick auf die kommerzielle Pflanzenproduktion verfasst werden. In welchem Umfang Botanische Gärten als Einrichtungen der Wissenschaft und der Bildung davon betroffen sind, fällt häufig erst bei der praktischen Umsetzung der Gesetze auf. Ein anderes Beispiel dafür ist die seit 2014 gültige EU-Verordnung zu invasiven Tier- und Pflanzenarten (EU 2014). Als invasiv gilt eine Art, wenn sie in einem bestimmten Gebiet nicht heimisch ist und dort negative Auswirkungen auf andere Arten oder Lebensräume hat (Klingenstein, Kornacker, Martens & Schippmann 2005).

Aktuell listet diese EU-Verordnung 41 Pflanzenarten auf, die in allen oder einigen Ländern der EU als invasiv gelten (BfN 2023), darunter zum Beispiel der Riesen-Bärenklau und das Drüsige Springkraut. Diese Arten dürften nicht importiert, gehandelt oder angebaut werden, auch nicht unter kontrollier-

ten Bedingungen in Botanischen Gärten. Ausnahmegenehmigungen für Bildungszwecke sind nicht vorgesehen. Dies erscheint kurzfristig, da Umweltbehörden Maßnahmen gegen diese Arten ergreifen müssen und somit qualifiziertes Personal benötigen, die die Arten sicher erkennen können. Laut persönlicher Rückmeldungen aus einigen Botanischen Gärten konnten entsprechende Anfragen von Behörden und Bildungsträgern nur abschlägig beantwortet werden, da diese Pflanzenarten aus dem Botanischen Garten entfernt werden mussten. Da Botanische Gärten in der Vergangenheit auch zur Etablierung von invasiven Pflanzenarten beigetragen haben, nehmen sie ihre Verantwortung heute ernst und gehen sorgfältig mit invasiven oder potentiell invasiven Arten um (Kehl, Schepker & Weigend 2018). Es wäre jedoch wünschenswert, das Botanische Gärten auch zu diesem Thema ihrem Bildungsauftrag voll gerecht werden könnten. Bemerkenswerte Initiativen, wie die 2021 und 2022 von vie-

len Botanischen Gärten gezeigte Ausstellung „Neue Wilde – Globalisierung in der Pflanzenwelt“ (Kehl et al. 2021), bleiben sonst hinter ihrem Potential zurück.

Botanische Gärten in der internationalen Politik: Das Nagoya-Protokoll

Die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung, die 1992 in Rio de Janeiro stattfand und auch als „Earth Summit“ bekannt wurde, ist ein Meilenstein der globalen Umwelt- und Entwicklungspolitik. Auf dieser Konferenz wurden unter anderem die Agenda 21, die Klima-Rahmenkonvention und die Biodiversitätskonvention verabschiedet.

Der Begriff „Biologische Vielfalt“ (auch „Biodiversität“ genannt) umfasst die Artenvielfalt aller Lebewesen, aber auch die innerartlichen genetischen Unterschiede und die Vielfalt der Lebensräume. In der Biodiversitätskonvention sind der Schutz und die nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt gleichrangige Ziele. Ein drittes, ebenso wichtiges



Botanische Gärten tauschen regelmäßig Samen und Pflanzen untereinander aus. Immer umfangreichere Auflagen und gesetzliche Regelungen erschweren dies zunehmend.

Ziel ist der gerechte Ausgleich von Vorteilen, die sich aus der Nutzung biologischer Vielfalt ergeben. Dieses politisch-ökonomische Prinzip ist auch unter dem englischen Titel „*Access and Benefit-Sharing*“ bekannt: Staaten dürfen den Zugang (engl. *Access*) zu ihrer biologischen Vielfalt und den darin enthaltenen genetischen Ressourcen beschränken oder an Bedingungen knüpfen, wie zum Beispiel an einen gerechten Ausgleich (engl. *Sharing*) von finanziellen Gewinnen und anderen Vorteilen (engl. *Benefits*), die sich aus der Nutzung genetischer Ressourcen ergeben (Frein & Meyer 2010). Im Jahr 2014 bekam dieses dritte Ziel der Biodiversitätskonvention mit dem sogenannten *Nagoya-Protokoll über den Zugang zu genetischen Ressourcen* einen neuen gesetzlichen Rahmen. Mitgliedsstaaten sind seit dem verpflichtet, die Nutzer genetischer Ressourcen in ihrem Land zu kontrollieren. Wer genetische Ressourcen aus anderen Ländern nutzt, muss also auch den deutschen Behörden gegenüber nachweisen können, dass die entsprechenden Genehmigungen des Herkunftslandes vorliegen (Löhne 2015).

Viele Staaten, vor allem die biodiversitätsreichen Länder, erließen seit 1992 rigorose Zugangsbeschränkungen. Die eigentlich auf kommerzielle Nutzung ausgerichteten Restriktionen hatten auch erhebliche Auswirkungen auf die Grundlagenforschung zur biologischen Vielfalt und auf naturkundliche Sammlungen. Das Prozedere, um auf offiziellem Wege Genehmigungen für das Sammeln von Pflanzenmaterial für wissenschaftliche Zwecke zu bekommen, gestaltet sich in manchen Ländern bis heute äußerst schwierig bis unmöglich (Kiehn, Fischer & Smith 2021). Ein Grund dafür liegt in einem prinzipiellen Misstrauen, das Forschungs- und Sammlungseinrichtungen der Industrieländer von biodiversitätsreichen Ländern entgegengebracht wird. Es besteht die Sorge, die Kontrolle über einmal abgegebenes Material zu verlieren und an einer nachträglichen Kommerzialisierung nicht beteiligt zu werden (Von den Driesch, Lobin & Gröger 2008).

Fazit

Botanische Gärten sind wichtige Akteure bei der Erforschung der Pflanzenvielfalt, der Erhaltung gefährdeter Pflanzenarten und bei der öffentlichen Bildung über Biodiversitätsthemen. Trotz umfangreicher und prominent

präsentierter Sammlungen zählen sie aber zu den kleineren Institutionen in der deutschen Museums- und Forschungslandschaft. Mit kaum mehr als einer/einem wissenschaftlichen Mitarbeiter*in pro Garten sind die meisten Einrichtungen personell nicht ausreichend ausgestattet, um alle gesetzlichen, politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen rechtzeitig zu erkennen, zu beeinflussen oder zu meistern. Aufgrund geringer Lobby fallen sie häufig durch das Raster der politischen Erwägungen und Entscheidungen. Zudem erhalten Botanische Gärten selten die nötige institutionelle oder juristische Unterstützung ihrer Trägerorganisationen bei der Umsetzung der vielfältigen rechtlichen Auflagen (Kiehn et al. 2021). Schließlich sind die oben erläuterten rechtlichen Rahmenbedingungen nur ein Teil des Spektrums, das auch von Datenschutz (z. B. bei der Dokumentation der Sammlungen) bis hin zum Betäubungsmittelgesetz (relevant z. B. bei der Kultivierung von *Cannabis* und *Coca*) reicht.

Eigene Erfahrungen zeigen, dass es durchaus lohnenswert ist, diese Herausforderungen auch im Rahmen der eigenen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zu thematisieren. Besucher/-innen nehmen die Gärten ansonsten nur als schöne Parks mit Pflanzenschildern wahr. Hintergrundinformationen zur Arbeit der Botanischen Gärten helfen, bei der Bevölkerung mehr Verständnis zu erwirken und somit auch die Lobby Botanischer Gärten zu stärken. Umso wichtiger sind die derzeit laufenden Bildungsaktivitäten in den Botanischen Gärten, vor allem die Angebote zu „Politischen Pflanzen“ (Hethke, Overwien & Eis 2020). Die Kommunikation über das Politische an Pflanzen sollte daher auch immer die politische Dimension von Botanischen Gärten und deren Beitrag zur Gesellschaft einbeziehen.

Literatur

BfN – Bundesamt für Naturschutz (2023): Liste invasiver gebietsfremder Arten von unionsweiter Bedeutung. Abgerufen unter <http://neobiota.bfn.de/unionsliste/art-4-die-unionsliste.html> am 21.01.2023.

CITES – Convention on International Trade in Endangered Species (2022): Register of Scientific Institutions. Abgerufen unter https://cites.org/eng/common/reg/e_si.html am 18.04.2022.

Europäische Union (2014): Verordnung (EU) Nr. 1143/2014 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Oktober 2014 über die Prävention und das Management der Einbringung und Aus-

breitung invasiver gebietsfremder Arten. Official Journal of the European Union L317(57): 35-55.

Europäische Union (2016): Verordnung (EU) Nr. 2016/2031 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über Maßnahmen zum Schutz vor Pflanzenschädlingen. Official Journal of the European Union L317(59): 4–104.

Frein, M. & Meyer, H. (2010): Das ABC des ABS-Regimes. Biopiraterie und die Verhandlungen auf dem Weg nach Nagoya. Bonn: Evangelischer Entwicklungsdienst e.V.

Hethke, M., Becker, U., Roscher, K. & Wöhrmann, F. (2018): Querblicke – Biodiversitätsbildung in Botanischen Gärten zwischen Biologie, Politik und Ethik. Arbeitsgruppe Pädagogik im Verband Botanischer Gärten e.V. Abgerufen unter <https://www.verband-botanischer-gaerten.de/Arbeitsgruppen/Bildung/Publicationen.html> am 18.4.2022.

Hethke, M., Overwien, B. & Eis, A. (2020): Die politische Pflanze. Ein Projekt der Universität Kassel, der AG Bildung im Verband Botanischer Gärten e.V. und des BANU. Gärtnerisch-Botanischer Brief 214: 16–21.

Kehl, A., Schepker, H. & Weigend, M. (2018): Umgang mit „invasiven Arten“ der Unionsliste in den Botanischen Gärten. Gärtnerisch-Botanischer Brief 207: 11–16.

Kehl, A., Lauerer, M., Reifenrath, K., Schmidt, M., Socher, S. & Steinecke, H. (2021): Neue Wilde. Globalisierung in der Pflanzenwelt. Osnabrück: Verband Botanischer Gärten e.V.

Kiehn, M., Fischer, F. & Smith, P.P. (2021): The Nagoya Protocol and Access and Benefit Sharing regulations of the Convention on Biological Diversity (CBD) and its impacts on botanic gardens' collections and research. CAB Reviews 16: 034.

Klingenstein, F., Kornacker, P.M., Martens, H. & Schippmann, U. (2005): Gebietsfremde Arten. Positionspapier des Bundesamtes für Naturschutz. BfN-Skripten 128. Bonn: Bundesamt für Naturschutz.

Löhne, C. (2015): ABS und Nagoya-Protokoll. Neue Herausforderungen für Botanische Gärten? Gärtnerisch-Botanischer Brief 199(2): 73–84.

Mounce, R., Smith, P.P. & Brockington, S. (2017): Ex situ conservation of plant diversity in the world's botanic gardens. Nature Plants 3: 795–802.

Rapicavoli, J., Ingel, B., Blanco-Ulate, B., Cantu, D. & Roper, C. (2017): *Xylella fastidiosa*. An examination of a re-emerging plant pathogen. Molecular Plant Pathology 19(4): 786–800.

Verband Botanischer Gärten e.V. (2022a): Leitbild des Verbandes der Botanischen Gärten e.V. Abgerufen unter https://www.verband-botanischer-gaerten.de/Der_Verband/Aufgaben_und_Ziele.html am 18.04.2022.

Verband Botanischer Gärten e.V. (2022b): Karte der Mitgliedsgärten. Abgerufen unter <https://www.verband-botanischer-gaerten.de/Mitgliedsgaerten/Karte.html> am 18.04.2022.

Von den Driesch, M., Lobin, W. & Gröger, A. (2008): Das Internationale Pflanzenaustausch-Netzwerk Botanischer Gärten. Ein Modell im Umgang mit ABS? Natur und Landschaft 83: 52–56.

POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2023, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

Die **POLIS** ist der Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Im Charakter eines Magazins informiert die POLIS mit Fachbeiträgen zu ausgewählten Schwerpunkten. Berichte aus der aktuellen Szene, Interviews und Werkstattbeiträge runden das Heft ab.

Themenplan 2023

- Heft 1: Die politische Pflanze
- Heft 2: Verschwörungsnarrative und Wahrheitstheorie
- Heft 3: Dekolonialität und politische Bildung
- Heft 4: Zur Zukunft der Erinnerung

Redaktion

Dr. Martina Tschirner:
tschirner@em.uni-frankfurt.de

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 38,00 € zzgl. Versand
Einzelheft: 12,00 € zzgl. Versandkosten
Bestellungen und Fragen zum Abonnement:
info@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42-50, 60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de



polis aktuell ist die Zeitschrift für Lehrkräfte von Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule. In den Ausgaben werden ausgewählte Themen der politischen Bildung für den Unterricht aufbereitet – mit Fachbeiträgen, einem methodisch-didaktischen Teil sowie weiterführenden Tipps.

Themenplan 2023

- Heft 1: Kinderrechte
- Heft 2: Demokratisch entscheiden
- Heft 3: Steuern
- Heft 4: Klimawandel
- Heft 5: Menschenrechte

Redaktion

Dr. Patricia Hladschik:
patricia.hladschik@politik-lernen.at

Bezugsbedingungen

kostenloses digitales Abo
Einzelheft: 3,50 € inkl. Versandkosten
service@politik-lernen.at
Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at



POLIS thematisiert aktuelle Fragen der politischen Bildung und richtet sich an Lehrpersonen und interessierte Fachkreise der politischen Bildung. Hintergrundberichte, Interviews und Porträts zu einem Schwerpunktthema vermitteln Zugänge zur politischen Bildung und bieten Anregungen, diese verstärkt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Themenplan

- 2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft
- 2016: Alles Agglo? Pol. Perspektiven auf den Raum zwischen Stadt und Land
- 2017: Schweizer Heimat. #Balkangeschichten aus der Schweiz
- 2019: Durchblicken
- 2020: „Rock it out“. Musik und Politik
- 2022: Teilhabe – Macht – Zugehörigkeit

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich
gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,- CHF
Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik,
www.fhnw.ch/ph/pbgd
Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Schweiz, info@politischebildung.ch



Moira Zuazo

Quinoa – eine politische Pflanze

Quinoa ist eine Pflanze, deren weltweite Verbreitung und Bedeutung eng mit kolonialen und nachkolonialen Strukturen verbunden ist. Sie eignet sich also als Beispiel dafür, innerhalb historisch-politischer Bildung diese Strukturen durchschaubarer werden zu lassen.

Ende des 20. Jahrhunderts taucht Quinoa, umbenannt in „Quinoa“, plötzlich als „Superfood“ in die Zeitgeschichte ein, 1993 wird es von der NASA „entdeckt“, als ein Lebensmittel, das außergewöhnlich viele lebensnotwendige Nährstoffe liefern kann. Quinoa hat



Dr. Moira Zuazo ist Professorin an der Universidad Mayor de San Andres (Bolivien) und Associate Researcher des Programmes für nachhaltige Entwicklung in der Andenregion (trAndeS) des Instituts für Lateinamerikastudien der Freien Universität Berlin (LAI-FUB). Sie hat an den Universitäten Berlin, Bonn, Köln, am GIGA (German Institute for Global and Area Studies) in Hamburg und bei verschiedenen Universitäten und Kongressen in Lateinamerika und Nordamerika Vorträge gehalten.
moira.zuazo@gmail.com

die neun essenziellen Aminosäuren, die es zu einem der wenigen vollständigen Proteine pflanzlichen Ursprungs machen, einen hohen Lysingehalt, weshalb es als natürliches Stärkungsmittel gilt, es enthält Antioxidantien, es ist ein mineralstoffreiches und glutenfreies Lebensmittel, das als Getreide verwendet wird.

Domestizierung der Quinoa durch die indigene Bevölkerung Südamerikas

Die Domestizierung von Pflanzen ist ein Prozess der Produktion und Anwendung von gesammeltem Wissen, der sich über lange Zeit entwickelt. „Die südamerikanische Domestikation von Quinoa wurde über einen Zeitraum von mindestens 5.000 Jahren von alten und modernen Kulturen in den Anden und vielleicht in angrenzenden Gebieten vorangetrieben“ (Bazile 2014, S. 27). Andere

Autoren gehen davon aus, dass der Prozess der Domestizierung vor 7.000 Jahren begann (Jarvis u.a. 2017). Es besteht Konsens über die Bedeutung der Titicacasee-Region als erstes Zentrum der Zivilisation und Domestizierung dieser Pflanze (Risi/Galwey, 1984; Tapia 2012). „Dieser Ort gilt als das Ursprungszentrum von Quinoa, wo die größte Vielfalt dieser Art sowie ihrer wilden Verwandten in situ konserviert wird“ (Bazile 2014, S. 1). So wurden auch die ersten archäologischen Spuren von Quinoa-Figuren in Tiahuanaco-Keramiken in der Region des Titicaca-Sees gefunden, die die ersten Spuren der Domestizierung der Pflanze darstellen. „Auf 3.800 m über dem Meeresspiegel gelegen, stellen die Tiwanaku-Hauptstadt und ihr umgebendes Inneres das höchste Zentrum der antiken Zivilisation dar ... (die Tiwanaku), die die Umweltbeschränkungen durch ein ausgedehntes System von erhöhten Feldern überwand, produzierten Kartoffeln, Knollen und Quinoa“ (Somerville u.a. 2015, S. 410).

Die Tiahuanaco-Gesellschaft und später die Aymara- und Quechua-Gesellschaften sind kommunitaristische Gesellschaften, in denen der Platz des Menschen als Individuum der Organisation und dem Leben in Gemeinschaft untergeordnet ist, so dass in der Aymara-Sprache das *Wir* (*Jiwasa*) im Kern der Organisation und des Lebens der Gesellschaft angesiedelt ist. Dies wirft ein Licht darauf, warum ein hochgeschätztes Produkt als öffentliches Gut betrachtet wird.

Die mündliche Weitergabe der Geschichte der Aymara geht auch um den Mythos des Ursprungs von Quinoa: „Sie sagen, dass sich die Aymara in alten Zeiten sogar mit den Sternen treffen und sprechen konnten. Daher sagen sie, dass in sehr alten Zeiten in der Nähe des Titicaca-Sees, in der Jahreszeit, in der die Farmen die ersten Früchte zu produzieren begannen, nachts jemand die Kartoffelpflanzen entwurzelte, aber es gab einen jungen Mann, der sich um die Farmen kümmerte. Eines Nachts wollte er den Dieb überraschen. Nachts erschienen mehrere junge Bäuerinnen, der junge Mann erwischte eine von ihnen, die anderen flüchteten, also musste er

sie sofort zum Mallku bringen. Fast im Morgengrauen verwandelte sich die junge Frau in einen Vogel und flog nach oben, bis sie ihre Gefährten, die Sterne, erreichte, worüber der junge Mann staunte. Aber am nächsten Tag ging er zum Kondor, um ihn zu bitten, ihn zu den Sternen zu bringen, die von der Erde geflohen waren, und der Kondor führte ihn zu dem jungen Stern. Sie lebte mit dem jungen Mann zusammen, der ihn mit Quinoa fütterte. Eines Tages wollte der junge Mann auf die Erde zurückkehren, um seine Eltern zu sehen. Der Stern schickte Quinoa, unbekannt auf der Erde, seitdem wird Quinoa angebaut, um als Nahrung für die Aymara zu dienen, ein Produkt, das der Menschheit bis dahin unbekannt war.“ (Quispe Chambi 2015)

Dieses Zitat ist vor einem polytheistischen Horizont zu verstehen, der sich bis heute auf den Sonnengott, Mutter Erde (*Pachamama*) und die Sterne bezieht. Das Zitat zeigt uns, dass für die Aymara die Sakralisierung der Weg ist, um die Bedeutung eines Gutes zu etablieren und es zu institutionalisieren. In der gleichen Linie des mündlich überlieferten Erbes sehen wir, dass Quinoa in der Quechua-Sprache den Status der „Mutter der Körner“ hat.

Kolonialisierung und Ausbeutung Amerikas

Kolumbus stach am 3. August 1492 im Hafen von Palos de Frontera in See. Nach seiner Ankunft auf dem amerikanischen Kontinent war er überzeugt, in Indien angekommen zu sein, woher auch die Bezeichnung „Indianer“ für die dort lebenden Menschen stammt. Dieser Name, der den Bewohnern seit der Eroberung auferlegt wurde, begründet eine Hierarchie, die andere herabsetzt. Die koloniale Plünderung zeugt vom Bruch zwischen Worten und Dingen, sie zeugt vom Zusammenbruch des christlichen Diskurses: Aus Demut, Nächstenliebe, Großzügigkeit entsteht ein Verhalten, das keinem Gott und keiner Norm unterworfen ist, ein „wildes“ Verhalten. Bartolomé de las Casas berichtete in seiner Geschichte Indiens: „Ich habe ... Grausamkeit in einem Ausmaß gesehen, das kein Mensch

jemals gesehen oder zu sehen erwartet hat“ (Frankopan 2015, S. 212).

„In einer der größten Gräueltaten der frühen Neuzeit wurden der Adel und der Klerus von Tenochtitlán, der aztekischen Hauptstadt, während eines religiösen Festes massakriert. Die kleinen spanischen Streitkräfte wurden wütend und schnitten den Trommlern die Hände ab, bevor sie die Masse mit Speeren und Schwertern angriffen. ‚Das Blut rann wie Wasser, wie klebriges Wasser und der Gestank von Blut erfüllte die Luft‘“ (Sahagun (1540) n. Frankopan 2015, S. 214).

Als Folge der Katastrophe, die die Eroberung für Amerika bedeutete, wurde die einheimische Bevölkerung wenige Jahrzehnte nach der Ankunft von Kolumbus am Boden zerstört. Ein Beispiel ist der Fall der Taino-Indianer, von deren ursprünglich etwa 500.000 Menschen nur noch 2.000 übrig geblieben sind (ebd., S. 213). Die Gesellschaften Amerikas mit weniger domestizierten Tieren und geringerer Bevölkerungsdichte waren sehr anfällig für europäische Krankheitserreger. Als Beispiel, das die Situation in der neuen Welt während der Eroberung veranschaulicht, sehen wir, dass um das Jahr 1520 die Einwohner von Tenochtitlan durch Pocken dezimiert wurden. Da vor allem die Frauen, die das Land bewirtschafteten, starben, folgte auf die Krankheit eine Hungersnot (McCaa 1995 n. Frankopan 2015, S. 214).

Der Reichtum aus der Plünderung Amerikas führte ab dem 16. Jahrhundert zu einer enormen Verbesserung der Lebensbedingungen in Europa, aber dieser Zusammenhang wird in der europäischen Geschichtsschreibung kaum berücksichtigt. Der Fokus des kollektiven Gedächtnisses in Europa liegt auf der Beschreibung des Aufblühens von Wissenschaft und Kunst, ohne hinreichend zu berücksichtigen, dass diese Entwicklung ohne Ausbeutung der Kolonialgebiete nicht möglich gewesen wäre. Wenn wir die Perspektive ändern und von Amerika aus schauen, sehen wir, dass das 16. Jahrhundert aufgrund des Verlusts von Menschenleben, der Degradation und Unsichtbarkeit von Wissen und Kultur das Jahrhundert der unsichtbaren Katastrophe ist. Erst wenn die europäische und die amerikanische Perspektive der indigenen Volksgruppen gemeinsam berücksichtigt wird, erkennen wir, dass die Katastrophe in Amerika die materielle Bedingung für die

Möglichkeit künstlerischer, kultureller und intellektueller Entwicklung Europas ist und damit auch die Aufklärung und Moderne hervorgebracht hat. Die Renaissance und die Aufklärung machen es möglich, die neue europäische Zentralität in der Weltgeschichte zu benennen, gleichzeitig werden Plünderungen und Grausamkeiten als System in den amerikanischen Kolonien unsichtbar gemacht. In diesem Raum der Inkohärenz und Widersprüchlichkeit beginnt das Narrativ der Rechtfertigung kolonialer Ordnung. Die koloniale Struktur wird auf der Erzählung von der Überlegenheit der „weißen Rasse“ gestützt, die die Nichtachtung des anderen rechtfertigt, woraus die Umwandlung von Diebstahl in „Gesetz und Recht“ und die der gewalttätigen Eroberung in „Entdeckung“ entstehen. Bis heute ist dieses Narrativ in Schulbüchern allgegenwärtig. Die „Entdeckung“ begründet die Legitimität der imperialen Lebensweise in der Welt.

Die Ankunft von Kolumbus in Amerika im Jahr 1492 und die Zeichnung der neuen Route der Gewürze durch Vasco de Gama im Jahr 1497 veränderten die geopolitische Landkarte der Welt. Europa war nicht mehr das Ende der Reise in den Routen von Seide und Gewürzen, es wurde das neues Epizentrum der Welt. Jenseits der Bedeutung von Waffen, Krankheiten und Angst wurde im Laufe der Zeit die Notwendigkeit einer Erzählung deutlich, die eine vermeintliche Legitimität hervorbrachte. Der Kampf um die symbolische Ordnung ist der Kampf um die „Wahrheitsfeststellung“ (Bourdieu 2015) und war einer der wichtigsten Faktoren für die Widerstandsfähigkeit der „Kolonialordnung“.

Die Institution, die das Legitimationsnarrativ aufbaute und tagtäglich die wichtigsten Riten für seine Machtabsicherung zelebrierte, war die Kirche, und aus diesem Grund offenbart sie sich als Schlüsselement des imperialen Systems. „Der Pakt mit dem Teufel wurde zum zentralen Element des spanischen antiabergläubischen Diskurses [...] die Indigenas und ihre Religionen wären eine Beute des Teufels“ (Lara 2012, S. 18). Angesichts der Bedrohung des Kolonialsystems durch die soziale Organisation und spirituelle Stärke der Zivilisationen in Amerika belebten die Eroberer im Konzil von Trient (1545–1563) den alten anti-abergläubischen christlichen Diskurs, um indigene Religiosität zu markieren (Lara

2012). Die Verwandlung indigener Religionen in Aberglauben stellt einerseits die „Ausrottung des Götzendienstes“ als Werkzeug zur Zerstörung des gesellschaftlichen Seins dar, andererseits ermöglicht es die Vertreibung indigenen Wissens aus der legalen Welt, die wiederum führt zu Vergessen und Entmachtung. Das Ausmaß und die Tragweite des Kampfes um die symbolische Ordnung ist in die umfangreiche Dokumentation der Kirche eingeschrieben, die sich dem Kampf gegen den Aberglauben der Ureinwohner widmet, was den Grad der Verflechtung der Kirche mit der Macht erklärt.

Auf den Spuren der Quinoa-Route

Wenn wir die Spuren der Quinoa-Route lesen, sehen wir, dass der erste Eroberer, der seinen Anbau in der neuen Welt erwähnt, Pedro de Valdivia im Jahr 1551 ist, der Carlos I. über die Region des heutigen Concepción in Chile informierte. Er verwies darauf, dass die Region „reich an allen Feldfrüchten, die die Indianer für ihren Lebensunterhalt anbauen, sowie an Mais, Kartoffeln und Quinoa“ (Pedro de Valdivia 1551 n. Tapia 2012, S. 1) sei. Es belegt das Ausmaß seiner Kultivierung zur Zeit der Ankunft der Eroberer.

Im Jahr 1609 erzählte der Inka Garcilaso de la Vega: „Der zweite Platz der Feldfrüchte, die auf der Erde wachsen, ist das, was sie Quinoa nennen, und die Spanier, Mujo oder kleiner Reis, weil in der Maserung und der Farbe etwas ähnlich ist. Die Pflanze ist dem Fuchsschwanz (*Blado*) sehr ähnlich, sowohl im Stängel als auch im Blatt und in der Blüte. Die jungen Blätter werden von den Indigenas und Spaniern in ihren Eintöpfen gegessen, weil sie schmackhaft und sehr gesund sind. Sie essen das Getreide auch in ihren Eintöpfen, die auf viele Arten zubereitet werden. Die Indigenas stellen aus Quinoa ein Getränk her, ähnlich wie Mais. Kräuterkundige Indigenas verwenden Quinoamehl für einige Krankheiten.“ (Inca Garcilaso de la Vega 1609, erster Teil, Kapitel xxiv). Das Zitat veranschaulicht die Bedeutung, die Quinoa als Lebensmittel beigemessen wird, und das Wissen, das in den Gesellschaften der Anden um Quinoa herum entwickelt wurde.

Bernabé Cobo im Jahr 1653, wie Garcilaso de la Vega, verbindet Quinoa mit dem in Europa wachsenden Fuchsschwanz (*Amaranthus blitum* L.): „Quinoa ist eine Pflanze, die

dem Fuchsschwanz sehr ähnlich ist.“ (Tapia 2012, S. 1) Die Eroberer verboten den Anbau von Fuchsschwanz, das war die allgemeine Bezeichnung für verschiedene Arten von Quinoa und Amaranth, wie Anden-Quinoa oder Huahtli aus dem heutigen Mexiko. Als heilige Pflanze, die in Ritualen verwendet wird, wurde der Anbau und Verzehr von Quinoa (Bledo) stigmatisiert und die Pflanze wurde in den „Allgemeinen Landwirtschaftsvertrag“ (1513) von Gabriel Alonso de Herrera über verbotene Pflanzen aufgenommen (Olaizola 2010). Während der Kolonie und der Republik wurden die Produktion, die Erhaltung der Vielfalt und der Konsum von Quinoa heimlich als stigmatisiertes Lebensmittel fortgesetzt. Unter Berücksichtigung des durch die Kirche hervorgerufenen inquisitorischen Klimas, und die Gewalt der imperialen Macht in der neuen Welt, ist die Beharrlichkeit der Nutzung von Quinoa aufschlussreich in Bezug auf die soziale Handlungsfähigkeit und den Widerstand, der sich um Quinoa artikuliert. Die Praxis des Anbaus und Verzehrs von Quinoa während der Kolonie war ein Akt der Rebellion, der nur in gesellschaftlichen Zwischenräumen und heimlich geschehen konnte. Indigene bewohnten in der symbolischen Ordnung einen doppelten Raum: einen Raum, in den das Verborgene und das Illegale unter der Bedingung des Zusammenlebens mit den Werten und Riten der kolonialen symbolischen Ordnung passen. Von da an steht der Kult der Pachamama nicht mehr im Widerspruch zum katholischen Kult, in den Köpfen der Andenbewohner ist es möglich und sogar der einzig geeignete Weg, daran teilzunehmen, ohne sich zu verirren, sowohl Christ als auch Gläubiger der Pachamama zu sein. In der Republik Bolivien drückt sich dies in dem Doppelcharakter aus, die staatlich-institutionelle Ordnung und die informelle Welt zu bewohnen.

Angesichts der seit Jahrhunderten aufrechterhaltenen imperialen symbolischen Ordnung ist das Überleben indigener Traditionen und Bräuche eine Praxis der Widerstandsfähigkeit. Gleichzeitig ermöglichte nur die Bewahrung dieser Resilienzpraktiken die Bewahrung der Erinnerung. Die permanent bedrohte soziale und kulturelle Reproduktion baute Räume der Resilienz auf, in produktiven Praktiken wie dem Anbau und Konsum von Quinoa, in der Sprache, als mündlich überlieferte Geschichte (*Oral History*), im Weben von

Sprachform und in rituellen Praktiken. Mit der Eroberung und während der Kolonie erlebte Quinoa eine Tragödie: Von der indigenen Sakralisierung zur Dämonisierung, vom festlichen Anbau zum heimlichen Anbau, vom Konsum als göttliche Gabe zum heimlichen Konsum. Während der Republik ist Quinoa Teil der Strategie des kulturellen und identitätsstiftenden Widerstands der bolivianischen und peruanischen Hochlandvölker. Quinoa wird produziert und konsumiert, aber nicht gefeiert.

Tausende Jahre vor der „Entdeckung“ von Quinoa als Superfood durch die NASA in der Titiacasee-Region wurde innerhalb der Tiahuanacota-Kultur der Wissensproduktionsprozess für die Domestizierung der Pflanze entwickelt. Die Andenkulturen, die sich der Bedeutung dessen bewusst waren, was sie angebaut und domestiziert hatten, betrachteten Quinoa als heilige Pflanze, Nahrung der Götter und Mutter des Getreides. Angesichts dieser Bedeutung verwendeten sie es rituell. Die Dämonisierung indigener Religiosität und die Verwandlung indigener Kultur in Aberglauben vertreibt „den Anderen“ aus der Rechtswelt, macht ihn unsichtbar, entwertet sein Wissen und verwandelt das Indigene – Amerikanische ins Klandestine. Die katholische Kirche ist der zentrale Akteur in diesem Prozess. Als die Katastrophe der Eroberung eintritt, wird Quinoa genauso wie die indigenen Priester aus der legalen Welt vertrieben und erhält eine doppelte Form des Bewohnens des Raums, ohne gesehen zu werden, des Seins ohne da zu sein. Quinoa bleibt jedoch nach seinem langen Verbot bestehen und erlangte an einem Wendepunkt in der Geschichte im Jahr 1993 Berühmtheit, als es von der NASA „entdeckt“ wurde. Was heute jedoch anders ist als 1492, ist, dass wir in einer Welt leben, die ihre Verflechtungen offen zeigt, und in diesem neuen Kontext der Welt als Einheit wird Quinoa zu einer politischen Pflanze.

Literatur

- Bazile D. et al. (Editores) (2014): Estado del arte de la quinua en el mundo en 2013 FAO, Santiago de Chile, Montpellier
- Bourdieu, Pierre (2015): Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989–1992) Anagrama. Buenos Aires,
- Casas, Bartolomé de las (1957–1958): Apologética Historia, 2 Vols., Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1957-1958: Vol. I

- Frankopan, Peter (2015): The Silk Roads: A New History of the World. Ed. Bloomsbury London
- Herrera, Alonso de y otros (M.DCC.XC): Agricultura general, que trata de la labranza del campo, y sus particularidades: crianza de animales, propiedades de las plantas que en ella se contienen, y virtudes provechosas a la salud humana. computada por Alonso de Herrera, y los demás autores que hasta ahora han escrito de esta materia. Ed. Don Josef de Urrutia Madrid <http://simurg.bibliotecas.csic.es/viewer/image/CSIC001077981/12/> (10.05.2022)
- Inca Garcilaso de la Vega (1609): Los Comentarios Reales de los Incas. Imprenta y librería San Marti Lima “Los Comentarios Reales” (I-XXIV) Primera parte capítulo xxiv del maíz, y lo que llaman arroz, y de otras semillas <https://natureduca.com/culturblog/%E2%80%9Clos-comentarios-reales%E2%80%9D-i-xxiv-inca-garcilaso-de-la-vega/> (11.02.2022)
- Jarvis, D., Ho, Y., Lightfoot, D. et al. (2017): The genome of *Chenopodium quinoa*. Nature 542, 307–312 doi:10.1038/nature21370 <https://www.nature.com/articles/nature21370#citeas> (20.01.2020)
- Lara, Gerardo (2012): A propósito del año 2012: Ve-tas políticas del profetismo moderno y contemporáneo. El discurso anti-supersticioso y contra la adivinación indígena en Hispanoamérica colonial, siglos XVI-XVII <https://journals.openedition.org/nuevomundo/63680> (03.03.2022)
- Olaizola, Borja (2010): Verduras como la rúcula, el mastuerzo o la maca viven una época dorada por sus propiedades estimulantes tras haber sido perseguidas por la Inquisición. En periódico:El comercio 16 de febrero 2010 <https://www.elcomercio.es/vj/20100216/sociedad/plantas-proscritas-20100216.html> (11.05.2022)
- Quispe Chambi, Edgar (2015): “El origen de la quinua” y otras historias tradicionales y cuentos orales aymaras recopiladas por el antropólogo aymara Edgar Quispe Chambi y narrado por Alipio Chipana <https://www.servindi.org/actualidad/128432> (08.03.2022)
- Risi, J. & Galwey, N. W. (1984): The *Chenopodium* grains of the Andes: Inca crops for modern agriculture. In *Advances in Applied Biology*, vol. 10 (Ed. Coaker, T. H.), S. 145–216. London: Academic Press
- Tapia, Mario (2012): La quinua. Historia, distribución geográfica actual, producción y usos. En revista *Ambienta* No 99 junio 2012, S. 104–119)
- Tapia, Mario (2014): El largo camino de la quinua: ¿quiénes escribieron su historia?. En: Bazile D. et al. (Editores) (2014) Estado del arte de la quinua en el mundo en 2013 FAO, Santiago de Chile, Montpellier

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2241.2654>



Didaktische Werkstatt

Johanna Lochner

Potenziale und Risiken von Virtuellem Schulgarten- austausch

Innere Bilder

Stellen Sie sich einen Maiskolben vor! Wie sieht er aus? Welche Farbe, welche Größe hat er? Mit diesen Worten löste die kanadische Erziehungswissenschaftlerin Vanessa Andreotti mit einem Vortrag in Bonn einen Aha-Moment bei mir aus.

Vor meinem inneren Auge erschien ein schöner gelber Maiskolben, der so aussah, wie ich mein ganzes Leben in Deutschland Maiskolben erlebt hatte. Wahrscheinlich ging es auch den meisten Teilnehmer*innen so. Andreotti zeigte uns dann zunächst ein Bild mit gelben Maiskolben und gleich danach ein

Bild, auf dem verschiedenste Maiskolben zu sehen waren (siehe Abbildung 3). Da war er, der Aha-Moment. Ich fühlte mich ertappt. So hatte ich mich doch intensiv mit der Sortenvielfalt von Gemüse beschäftigt und wusste, dass

Dr. Johanna Lochner ist freie Wissenschaftlerin, Dozentin, Autorin und Bildungsarbeiterin im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung mit PFLANZET (<https://pflanzet.de>). Sie ist Mitgründerin des Schulgartenprogramms GemüseAckerdemie (Acker e.V.) und Mitglied des ESD Expert Net und in diesem Kontext Mitgründerin des Virtuellen Schulaustauschprogramms Go! Global.

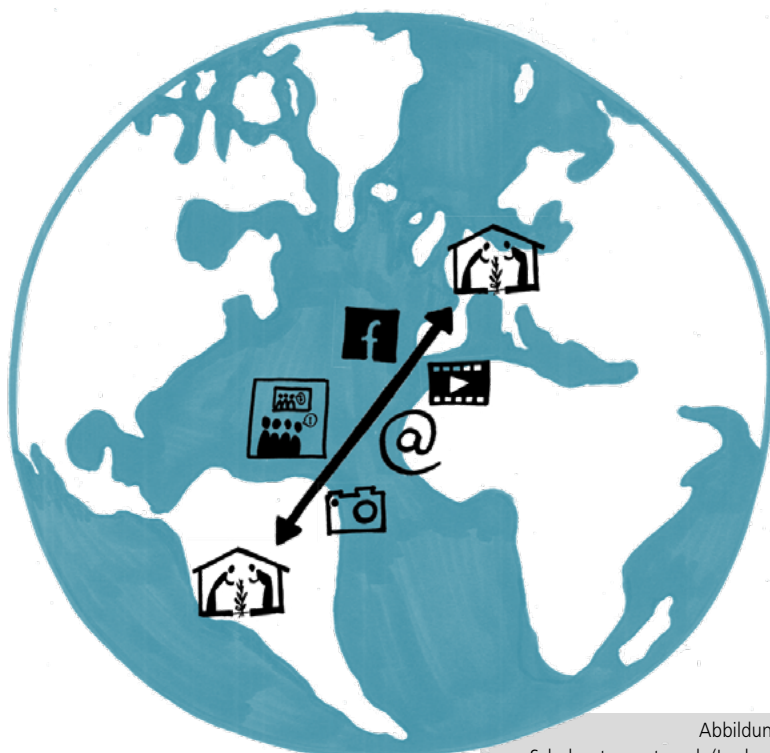


Abbildung 1: Virtueller Schulgartenaustausch (Lochner et al., 2019).

Mais nicht per se gelb ist, sondern es viele verschiedene Sorten gibt, was sich in den Farben, Formen, Größen bis zur Nutzung zeigt.

Seit diesem Aha-Moment nutze ich gerne diese ‚Single Stories von Gemüse‘, um Teilnehmer*innen meiner Fortbildungen und Schüler*innen in meinen Workshops mit ihren inneren Bildern zu konfrontieren. Wir wachsen alle mit Bezugsrahmen auf, mit inneren Bildern wie etwas „richtig“ ist: Mais ist gelb, Tomaten sind rot, usw.

Auch auf andere Menschen bezogen haben wir Bilder im Kopf, das kann z. B. das Geschlecht betreffen, die Nationalität oder die Hautfarbe. Welche Rolle diese inneren Bilder und Single Stories im Rahmen von Virtuellen Schulgartenaustauschen und solche Aha-Momente haben können, darum soll es in diesem Artikel gehen.

Virtueller Schulgartenaustausch im Kontext von BNE

Virtueller Schulgartenaustausch (VSGA) ist eine besondere Art von globaler Schulpartnerschaft. In VSGAen tauschen sich Grund- und Sekundarschüler*innen des Globalen Nordens und Globalen Südens über ihre Erfahrungen im Schulgarten mithilfe digitaler Medien aus (siehe Abbildung 1). Überall in der Welt gibt es Schüler*innen, die im Rahmen ihrer Schule gärtnern. Im Rahmen meiner Dissertation (Lochner 2022) habe ich mithilfe von semi-strukturierten Interviews mit Pädagog*innen, die in 18 verschiedenen VSGAen involviert waren, ihre Motivation und die beobachteten Lernerfolge auf Ebene der Schüler*innen analysiert. Diese Forschung ist eingebettet in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Grundlage für diesen Artikel.

Bei BNE geht es darum, Lernende zu befähigen und zu motivieren als aktive Bürger*innen in der Lage zu sein, kritisch zu denken und an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken (UNESCO 2017). Transformatives Lernen steht im Einklang mit BNE und ist als zentraler pädagogischer Ansatz in BNE anerkannt (ebd.).

Durch Transformatives Lernen können sich Individuen bewusstwerden, dass sie bestimmte Bezugsrahmen wie z.B. innere Bilder oder eine begrenzte oder desorientierte Sichtweise haben. Diese Bezugsrahmen werden durch Erfahrungen entwickelt und meist unkritisch assimiliert (Cranton & King 2003). Transformatives Lernen wird oft durch eine Art desorientierendes Ereignis induziert, zum Beispiel durch die Interaktion mit Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, Denkweisen und Perspektiven, wie es bei VSGAen der Fall ist (Cranton 2002). Auch ein Aha-Moment, wie ich ihn in dem eingangs erwähnten Vortrag erlebt habe, ist solch ein desorientierendes Ereignis, das an meinem Bezugsrahmen ‚Mais ist gelb‘ gerüttelt hat.

Othering

Internationale kollaborative Lernumgebungen wie VSGAe bergen Potenziale, um solch

ein transformatives Lernen anzuregen. Sie bergen aber auch Risiken, wie z.B. das Risiko Oothering zu fördern. Auf Deutsch wird Oothering mit „VerÄnderung“ (Reuter 2011) oder „Fremd-Machung“ (Dreher & Stegmaier 2007) übersetzt. Es geht dabei um eine Unterscheidung zwischen dem Selbst und dem Anderen, indem der Andere geschaffen wird (Dervin 2014; Ryan 2015).

Chimamanda Ngozi Adichie¹ (2009) führte den Begriff Single Stories ein, den ich in meiner Einleitung auf Gemüse übertragen habe. Adichie benennt die Gefahren, die vereinfachende und einseitige Geschichten über Personen, Gruppen und Orte haben. Sie beschreibt die Macht, die Geschichte eines/r Anderen zu erzählen und als solche zu definieren. Ihr Konzept der Single Story ist ein Beispiel für Oothering.

Oothering etabliert eine Hierarchie, die in vielen Fällen das „Eigene“ stärkt und schützt (Dervin 2014). Es kann aber auch umgekehrt sein: wenn das eigene Selbst als unterlegen und die anderen als überlegen angesehen werden. Wenn dies People of Color in einer Situation mit Weißen passiert, dann spricht man von „internalized racial oppression“ (Derman-Sparks 2016). Internalisierte rassistische Unterdrückung „ist ein komplexer

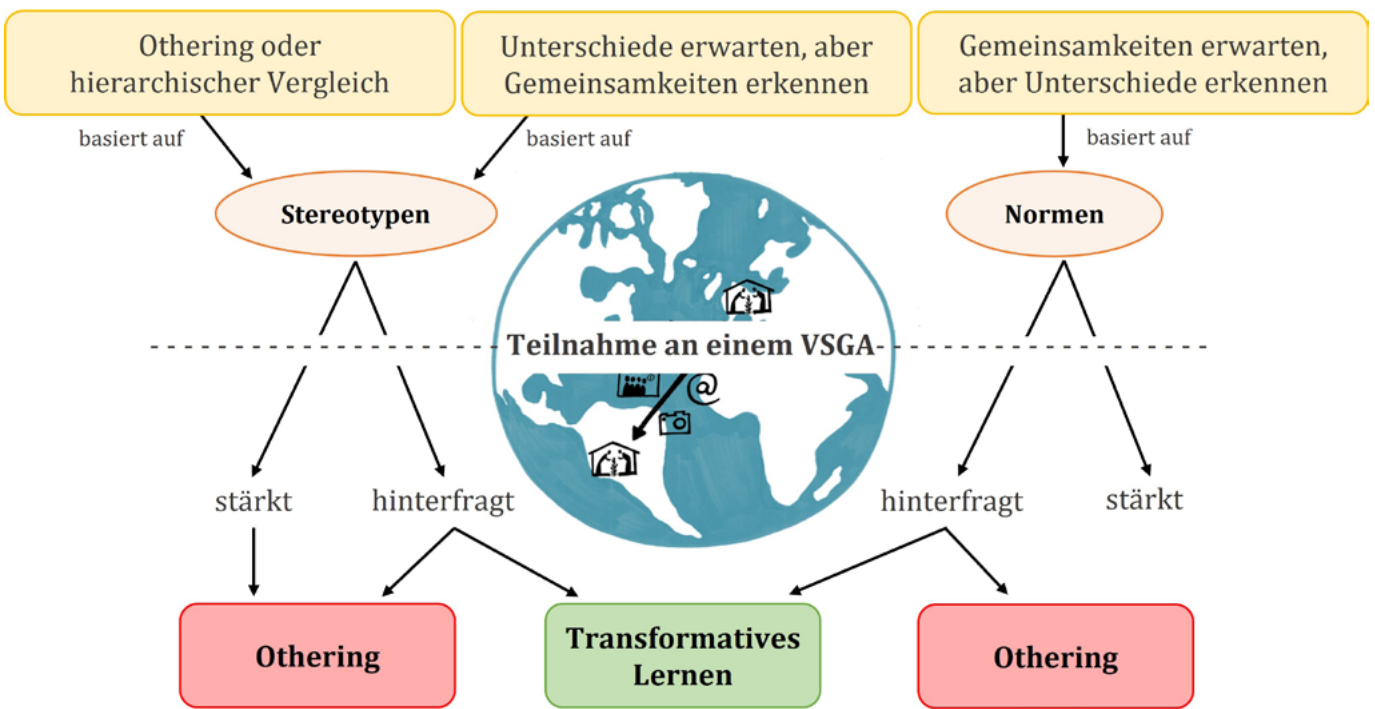


Abbildung 2: Lernen in Virtuellen Schulgartenaustauschen anhand von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (eigene Abbildung)

Sozialisationsprozess, der People of Color von früher Kindheit an lehrt, negative, gesellschaftliche Selbstdefinitionen zu glauben, zu akzeptieren und auszuleben und die ungerechten Beziehungen und Rollen auszuüben, die durch Rassismus gekennzeichnet sind“ (ebd.).

Beide Formen des Othing basieren auf Stereotypen, von denen niemand frei ist. Forschungen zu Begegnungen zwischen verschiedenen Gruppen, wie sie in VSGAen der Fall ist, zeigen unterschiedliche Lernprozesse: Einerseits können diese Lernsettings dazu beitragen, Stereotypen abzubauen, indem sie auf persönlichen Erfahrungen beruhende Prozesse des Verlernens anregen (Allport 1954; Lochner et al. 2021), also Transformatives Lernen anstoßen. Andererseits können sie auch Stereotypen verstärken (Lochner et al. 2021; Martin 2007; Ryan 2015). In Bezug auf letzteren Aspekt zeigen Beispiele, dass die Geschichte und die koloniale Vergangenheit die Art und Weise beeinflussen, wie Lernende sowohl aus dem globalen Norden als auch aus dem globalen Süden die Beziehung und ihre Rolle in dieser Beziehung sehen (Bourn 2014). Insbesondere wenn irgendeine Form von Wohltätigkeitsprojekt in die globale Partnerschaft eingebettet ist, werden „Überlegenheitseinstellungen und (...) (die Verstärkung) von Rassismus eher verursacht“ (Martin 2007). Lernende können globale Abhängigkeitsverhältnisse im Mikrokosmos der Partnerschaft aktiv und im schlimmsten Fall unreflektiert erfahren und leben (Andreotti 2011; Bourn 2014; Ryan 2015).

Um Othing bei solchen Intergruppenkontakten zu vermeiden, sind unterschied-

liche Faktoren, wie die Sensibilität der Lehrkräfte gegenüber diesen Machtverhältnissen (Bourn 2014; Martin 2007) sowie die „Reziprozität, Gleichheit und Gegenseitigkeit“ von Gruppen wesentlich (Martin & Griffiths 2012). Ebenfalls hilfreich ist eine thematische Verankerung, die einerseits nicht zu komplex und andererseits eng mit der eigenen Lebenserfahrung der Lernenden verknüpft sein sollte (Höhnle 2014). Allport (1954) betonte, dass ein gleichberechtigter Status der Teilnehmer*innen (z. B. alle sind Schüler*innen) sowie gemeinsame Ziele günstige Bedingungen für den Abbau von Stereotypen sind.

Unterschiede und Ähnlichkeiten als Lernanlässe

In VSGAen haben alle teilnehmenden Lernenden den gleichen Status (vgl. Allport 1954), da sie Lernende von Grund- oder weiterführenden Schulen sind und alle Beteiligten arbeiten in Schulgärten und haben somit ein gemeinsames Ziel (vgl. ebd.). Dies sind beides gute Voraussetzungen.

Meine Forschung zeigte, dass in VSGAen das Lernen oft durch Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Gruppen von Lernenden angeregt wird (Lochner et al. 2021) und viele der bereits erwähnten Lernerfahrungen von Pädagog*innen beobachtet werden konnte. Drei Formen des Lernens konnten unterschieden werden (siehe Abbildung 2).

Othing und hierarchisches Vergleichen

Da die Lernenden an den VSGAen mit einer Reihe von Annahmen und Stereotypen teilnahmen, geschah es oft, dass sie mit Othing auf ihre internationalen Peers re-

agierten. Die Pädagog*innen erinnerten sich an Situationen, in denen Lernende ihre Besitztümer mit denen der anderen verglichen, wie beispielsweise Schul- oder Gartengeräte, Zugang zu Wasser, Kleidung und Schuhen, Lebensmitteln oder Geld. Daraus schlossen sie, dass die anderen reich oder arm seien, und sie empfanden sich selbst als überlegen oder unterlegen im Vergleich zu den anderen.

In einem VSGA verglichen sich Lernende aus Indien mit zwei internationalen Gruppen, einer aus Großbritannien und einer aus Kenia. Vor dem Austausch sahen sie sich wirtschaftlich in der Mitte der beiden Partnerländer. Ihre Erfahrung im VSGA entsprach jedoch nicht ihren Erwartungen oder Stereotypen: Sie stellten fest, dass ihre kenianischen Altersgenossen einen viel größeren Schulgarten hatten als sie selbst, während sie ihre britischen Peers bedauerten, da diese aufgrund des kalten Wetters ein Großteil ihrer Nahrung importieren müssen. Ebenfalls eine Überraschung erwartete zwei Gruppen von Lernenden aus dem globalen Süden über ihren Wissensvorsprung im Gartenbau gegenüber ihren internationalen Altersgenossen, bis dahin waren sie sich dieser Kompetenz gar nicht bewusst.

Unterschiede erwarten, aber Ähnlichkeiten erkennen

Pädagog*innen berichteten, dass ihre Lernenden manchmal überrascht waren, dass sie Ähnlichkeiten mit ihren Altersgenossen im Ausland hatten, weil sie erwarteten, dass sie anders seien. Dies betraf z. B. die Pflanzen, die die anderen auch anbauten, den Fruch-



Fotos: pixabay.com

Abbildung 3: Auch wenn die Maiskolben auf den Fotos nur schwarz-weiß abgebildet werden können, so existiert Mais in der Natur in vielen Farben und Formen.

ten, die sie beide aßen, oder die Tatsache, dass sie auch „einheimische Hühner in den USA“ (Samson²) haben. Der Begriff „indigen“ war etwas, das sie bisher mit dem globalen Süden in Verbindung brachten. Ähnlich war die Erwartung von Lernenden aus Kenia, dass Landwirtschaft und Gartenarbeit in Deutschland etwas Ungewöhnliches seien: „Sie hatten diese Wahrnehmung, dass sie (also in Deutschland) nicht schmutzig sein sollten (also von der Arbeit mit Erde) und deshalb bemühen sie sich (selbst) sehr, zur Schule zu gehen und in Zukunft diese Angestelltenjobs zu bekommen. Sie hatten also die Wahrnehmung, dass die Menschen an einem Ort wie Deutschland bereits ein solches Leben führen“ (Simon).

Sehr oft waren die erwarteten Unterschiede eng mit den Stereotypen der Lernenden verknüpft, und im VSGA wurden sie mit neuen Informationen über die anderen konfrontiert. Anstelle der erwarteten Unterschiede entdeckten sie Gemeinsamkeiten. In verschiedenen Interviews wurde das Potenzial von Ähnlichkeiten genannt: „Ähnlichkeiten waren sehr gut“ (Supriya).

Ähnlichkeiten erwarten, aber Unterschiede erkennen

Vor der Teilnahme an einem VSGA sahen Lernende viele Dinge als Norm an, die sie nie in Frage gestellt hatten. Es gab verschiedene Beispiele in Bezug auf Ernährung, Gartenarbeit, Wohnen oder Schule, wie die Verwendung bestimmter Zutaten in der Küche, mit der sie aufgewachsen sind, die Gemeinsamkeit typischer Gerichte, die Gewöhnlichkeit bestimmter Feldfrüchte vor ihren Häusern, Wissen über den Anbau und die Herstellung ihres Liebessessens usw. Durch den Kontakt mit den internationalen Peers stellten sie fest, dass diese Dinge, die für sie normal sind, anderen, deren Realität eine andere ist, teils unbekannt ist. Einige Pädagog*innen berichteten von Aha-Momenten ihrer Schüler*innen. Nachdem sie dies erkannt hatten, identifizierten sie viele Unterschiede, die zu neuem Lernen führten. Die Lernenden bemerkten Unterschiede aufgrund ihrer Gärten, z. B. unterschiedliche Bewässerung, Kultur, Klima, Nutzung von Schulgärten und Verarbeitung der Ernte. Darüber hinaus stellten die Lernenden Unterschiede in den Lebensbedingungen, der Ernährung, der Schulbildung,

der Sprache und dem äußeren Erscheinungsbild fest.

Abschluss

Abschließend lässt sich sagen, dass VSGAe Räume öffnen, in denen Schüler*innen Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennenlernen können. Es ließ sich feststellen, dass die Stereotypen und Normen der Lernenden ihre Art der Interaktion enorm beeinflussen. Sie können sowohl zu Othering als auch zu Transformativem Lernen führen. Othering widerspricht den BNE-Zielen. Im Gegensatz dazu trägt Transformatives Lernen zu den Zielen von BNE bei und wird derzeit zu einer zentralen Perspektive der BNE. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass es von verschiedenen Faktoren abhängt, ob VSGAe eine gute BNE-Praxis sind. Die Anleitung und Sensibilisierung der Lernenden zur Reflexion und Anerkennung ihrer Stereotypen und innerer Bilder/Normen könnte ein erster Schritt sein. Vielleicht ist Andreottis Ansatz, dies über das innere Bild des Mais zu machen, eine Idee (siehe Abbildung 3)!?

Anmerkungen

- 1 Chimamanda Ngozi Adichie ist eine nigerianische Schriftstellerin.
- 2 Samson, Simon und Supriya sind Pseudonyme für Pädagog*innen, die zu ihren VSGAen im Rahmen meiner Doktorarbeit interviewt wurden (siehe Lochner (2022)).

Literatur

- Adichie, C. N. (2009): The Danger of a Single Story. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Allport, G. W. (1954): The Nature of Prejudice. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Andreotti, V. d. O. (2011): (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Bourn, D. (2014): School linking and global learning: teachers' reflections. Research paper/Development Education Research Centre: no. 12. Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Cranton, P. (2002): Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.50>
- Cranton, P.; King, K.P. (2003): Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education* 2003, 31–38, doi:10.1002/ace.97.

- Dreher, J., & Stegmaier, P. (2007): Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz: Grundlagentheoretische Reflexionen. *Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783839404775
- Dervin, F. (2014): Cultural Identity, Representation and Othering. In J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of applied linguistics. The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 181–194). London: Routledge.
- Derman-Sparks, L. (2016): What I learned from the Ypsilanti Perry Preschool Project: A teacher's reflections. *Journal of Pedagogy*, 7(1), 93–106. <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0006>
- Höhnle, S. (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht: Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2013. *Geographiedidaktische Forschungen: Vol. 53*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Lochner, J. (2022): Virtual School Garden Exchange: An Innovative Learning Approach in a Context of Education for Sustainable Development [Doctoral thesis]. Humboldt Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/23885>
- Lochner, J., Rieckmann, M., & Robischon, M. (2021): (Un)expected Learning Outcomes of Virtual School Garden Exchanges in the field of Education for Sustainable Development. *Sustainability* 13, 5758. <https://doi.org/10.3390/su13105758>
- Martin, F. (2007): School Linking: A controversial issue. In H. Claire & C. Holden (Eds.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. (pp. 147–160). Trentham: Trentham Books.
- Martin, F., & Griffiths, H. (2012): Power and representation: a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North-South study visits. *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.600438>
- Reuter, J. (2011): Geschlecht und Körper: Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit. *Soziologie des Geschlechts und des Körpers*. transcript. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1914770>
- Ryan, S. (2015): Elementary School Global Partnership Projects: Are Good Intentions Good Enough? *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 7(1), 16–33. <https://doi.org/10.18733/C33K5R>
- UNESCO. (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2241.2655>



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Krieg in der Ukraine: Wider die Verengung der Perspektive – ein didaktischer Vorschlag

von Fritz Reheis

Politische Einordnungen des Krieges in der Ukraine gibt es inzwischen zahlreiche, auch Vorschläge, wie er beendet werden könnte. Dennoch fühlen sich viele Menschen durch die Gefühle, Gedanken, Reaktionen und Interpretationen, die der Einmarsch Russlands in die Ukraine ausgelöst hat, überfordert. Die folgenden Thesen sollen helfen, den Überblick nicht zu verlieren. Sie wollen die komplexe Lage in kleinen Schritten so zerlegen, dass verständlich wird, was da gerade geschieht. Leserinnen und Leser mögen prüfen, bis zu welchem Punkt sie das Angebot annehmen können und an welcher Stelle sie nicht mehr folgen können oder wollen. Vielleicht lassen sich die Nachrichten vom Krieg ja doch leichter ertragen, wenn man sie für sich klarer einordnen kann.

A. Der Ukraine-Krieg

1. Gefühle sind wichtig

Auf den Einmarsch vom 24. Februar 2022 reagierten viele Menschen im Westen und auch anderswo mit *Entsetzen*. Einige erinnerten sich an eigene persönliche Kriegserfahrungen oder an medial erlebte Kriege der vergangenen Jahrzehnte und das unermessliche Leid, das sie in die Welt gebracht hatten und bis heute immer noch bringen. Einige haben

Angst, dass Russland nicht in der Ukraine Halt machen würde. Einige fragen sich, was geschehen würde, wenn Atomkraftwerke ins Kriegsgeschehen einbezogen würden. Und einige befürchten, dass der Krieg in eine direkte Konfrontation zwischen Russland und der NATO münden könnte.

Viel zu wenig wird die Rolle der Medien bewusst, die an diesen gefühlsmäßigen Reaktionen stets mitwirken. Ob die Medien die Realität des Krieges aus allen Perspektiven neutral beleuchten und seriös einordnen, ist nicht immer sicher. Es heißt bekanntlich, im Krieg sei die Wahrheit das erste Opfer. In der Tat gibt es viele Beispiele für die Instrumentalisierung der Medien zu Propagandazwecken.

2. Gewinnen und Verlieren

Viele Menschen im Westen geben vor dem Hintergrund ihrer gefühlsmäßigen Reaktionen auf den Krieg Putin die Alleinschuld und haben weiterhin ein unerschütterliches Vertrauen auf die westlichen Medien und die westliche Politik. Den Kritikern Putins geht es vor allem darum, den Aggressor *zurückzuschlagen* und zu *bestrafen*. Damit wird der Krieg die logische Fortsetzung der Politik „mit anderen Mitteln“ (Carl von Clausewitz). Diese Politik, so heißt es, müsse dafür sorgen, dass das Gute siegt

und das Böse bestraft wird. Am wichtigsten sei also, dass Putin den Krieg nicht gewinnt.

Was Gewinnen und Verlieren genau bedeutet, bleibt dabei meist im Dunkeln. Genau so wie die Frage, wodurch bei einem Streit eine der beiden streitenden Parteien legitimiert sein kann, für die Bestrafung der anderen Partei zuständig zu sein. Der Spruch „Putin darf nicht gewinnen“ erinnert nicht nur an die aus der Geschichte vielfach bekannte Alternative „Siegfrieden versus Verständigungsfrieden“ (etwa im Ersten Weltkrieg). Bemerkenswert ist, dass dabei die Frage, wie das Leiden der Opfer des Krieges (auf beiden Seiten!) am schnellsten zu beenden ist, eine völlig untergeordnete Rolle spielt. Die Möglichkeit einer Zivilen Verteidigung ist deshalb kein Thema im öffentlichen Diskurs.

3. Putin verstehen wollen?

Wer sich nicht mit seinen auf Gefühle (These 1) gestützte Parteinahme für den Westen (These 2) begnügen möchte, muss sich mit dem Krieg in der Ukraine rational auseinandersetzen. Das heißt, er muss sich darum bemühen, Putins Entscheidung für den Angriff zu *verstehen*. Dabei ist der Unterschied zwischen *Verständnis* und *Einverständnis* wichtig. Verstehen bezieht sich auf objektive Tat-

sachen, Einverständnis auf deren subjektive Bewertung. Nur um das Erste geht es hier: den rationalen Nachvollzug eines objektiven Ereignisses mit all seinen Voraussetzungen.

Verstehen im Sinne von Nachvollziehen ist erstens ein Gebot der *Klugheit*, weil man nur so herausfinden kann, worauf man sich als Betroffener einstellen muss (im Militärjargon: „Feindbeobachtung“). Verstehen im Sinn von Nachvollziehen ist zweitens auch ein Gebot des *aufklärerisch-humanistischen* Grundverständnisses der Moderne, weil jeder Mensch, auch der schwerste Verbrecher, eine Würde hat und damit (anders als ein Tier oder eine Pflanze) den legitimen Anspruch erheben kann, nicht als reines Objekt behandelt zu werden, sondern als mit einem Willen begabtes Subjekt. Und dieser Anspruch kann nur erfüllt werden, wenn sich seine Mitwelt bemüht, diesen Willen zu erkennen und sich die Hintergründe seiner Entstehung bewusst zu machen.

4. Moral-Ethik, Recht und internationale Politik

Zur kritischen *Beurteilung* einer Tatsache wie etwa eines Angriffskriegs sind moralisch-ethische und völkerrechtliche Maßstäbe („Angriff“, „Kriegsverbrechen“) zwar wichtig, aber nicht ausreichend, und zwar aus mindestens zwei Gründen:

Erstens blenden solche Maßstäbe die hinter dem unmittelbaren Auslöser ebenfalls wirksamen *Gegebenheiten* (Vorgeschichte, Umstände, Ursachen etc.) aus. Im Extremfall können solche Gegebenheiten das moralische und rechtliche Urteil sogar auf den Kopf stellen. Mit zeitlichem Abstand wird in der Geschichtsschreibung deshalb in Zusammenhang mit Kriegen üblicherweise zwischen Auslöser und Ursache unterschieden. Der deutsche Einigungskrieg von 1870 wurde beispielsweise durch eine Kriegserklärung Frankreichs ausgelöst, beruhte aber auf einer gezielten Provokation Bismarcks (und endete nach wenigen Wochen mit der Niederlage Frankreichs).

Und zweitens gibt es eine erdrückende *Fülle von Belegen* dafür, dass Politik nicht primär moralisch-ethischen oder rechtlichen Maßstäben folgt. Maßgeblich sind vielmehr Interessen und Machtkalküle, und zwar ganz besonders in jenem Bereich, der wenig reguliert ist – der zwischenstaatlichen und internationalen Politik. Das zeigt etwa der Umgang mit Migranten (z. B. das Mittelmeer als Massengrab),

die weitgehende Gleichgültigkeit gegen den Hunger in der Welt und die lange Liste der vom Westen (auch von NATO-Staaten) geführten Kriege und deren meist recht zweifelhafte Rechtfertigung. Weil sich staatliche Akteure erfahrungsgemäß nur so lange an Moral/Ethik und Recht halten, wie Interessen nicht bedroht sind, die von ihnen als fundamental eingestuft werden, muss eine vertiefte Analyse internationaler Konflikte und Kriege immer auch die globalen politischen Machtverhältnisse und ihre Entwicklung einbeziehen.

5. In der Haut des Anderen

Wer bereit ist, sich nicht mit seinen Gefühlen (These 1) zu begnügen und darüber hinaus die russische Politik nicht nur moralisch-ethisch und rechtlich zu verurteilen, sondern wirklich verstehen zu wollen (These 2 und 3), sollte sich an einem allgemein anerkannten Prinzip orientieren. Diesem Prinzip zufolge gilt es bei Konflikten aller Art zunächst zu versuchen, die *Perspektiven aller Konfliktparteien* nachzuvollziehen, ehe ein Urteil gefällt werden kann (audiatur et altera pars), sich also buchstäblich in die Haut des Anderen zu versetzen.

Die *Ukraine* verweist auf den großflächigen Einmarsch Russlands in ukrainisches Staatsgebiet, auf die vorausgegangene militärische Unterstützung der Separatisten in der Ostukraine durch Russland, die Annexion der Krim durch Russland und den seit Jahrzehnten existierenden russischen Imperialismus und Militarismus (Verletzung der Minsker Abkommen, Kriege in Tschetschenien und Georgien, ggf. auch Syrien).

Russland verweist auf seine Pflicht zur Unterstützung ostukrainischer Separatisten nach der Unabhängigkeitserklärung der beiden mehrheitlich russischsprachigen Provinzen, die Existenz einflussreicher nazistischer Kräfte in der Ukraine, die Osterweiterung der Nato, die als Wortbruch des Westens erfahren wurden, einschließlich der Bestrebungen der weiteren Ausdehnung der Nato auf die Ukraine und Georgien und zuletzt auf eine jahrhundertlange Tradition der Zugehörigkeit des ukrainischen Territoriums zu Russland sowie die moralische Dekadenz des Westens.

Die überwiegende Mehrzahl der *Staaten der Welt* unterstützt die Ukraine (Abstimmung in Generalversammlung der UN, teilweise Beteiligung an der Embargopolitik, teilweise Lieferung von Waffen und Ausbildung

von Soldaten und finanzielle Unterstützung). Viele Staaten, darunter auch große (China, Indien, Vietnam, Israel, Algerien, Südafrika, Bolivien, Kuba u. a.), verhalten sich neutral. Und einige wenige unterstützen Russland (Belarus, Nordkorea, Syrien, Eritrea).

Exkurs 1: Die G7-Staaten, deren Repräsentanten sich gern als Führer der Welt sehen, repräsentieren tatsächlich nur rund ein Zehntel der Weltbevölkerung.

B. Wo Kriege herkommen und wo sie hinführen (können)

6. Macht und Machtverschiebungen

Der Krieg in der Ukraine ist nicht aus heiterem Himmel gekommen. Weil es nicht primär moralisch-ethische und rechtliche Gründe sind, die Kriege begründen oder verhindern (These 4) und weil die Perspektiven der Beteiligten und Beobachter einbezogen werden müssen (These 5), ist es auf der Suche nach Verständnis (im Sinn von Nachvollzug) hilfreich, sich im nächsten Schritt mit generellen Mustern der Entstehung von Kriegen näher zu befassen. Die Perspektive muss also, auch angesichts der weit fortgeschrittenen Globalisierung, zeitlich und räumlich ausgeweitet werden.

Seit 1990 findet eine machtpolitische *Verschiebung* statt: Das mit dem Ende der Sowjetunion und des Warschauer Pakts destabilisierte Russland steigt trotz seines Status als hochgerüstete Atommacht in seiner globalen politischen Bedeutung ab. Die USA dagegen sehen sich mit ihren beispiellosen militärischen Fähigkeiten in ihrem Bemühen gestärkt, als Führer der Nato die Weltordnung in ihrem Sinn allein zu bestimmen. Sie erkennen die Autorität der UN nur mit Einschränkung an (Kriege ohne UN-Mandat, Nicht-Anerkennung des Internationalen Strafgerichtshofs und, besonders durch republikanische Präsidenten, systematische Schwächung von UN-Organisationen durch Entzug von Finanzmitteln).

Ökonomischer Hintergrund dieser Machtverschiebung ist eine seit 1990 stattfindende globale ökonomische Verschiebung: Russland lebt im Wesentlichen vom Verkauf fossiler Energieträger. Die USA mit ihrer starken Binnenwirtschaft fallen im Export seit Langem immer mehr zurück, die EU, mit Deutschland an der Spitze, bleibt mit ihrem zwar zurückgehenden Wachstum dennoch bisher wirt-

schaftlich relativ erfolgreich. Und China erlebt ein beispielloses Wirtschaftswachstum und wird so als Exportland zu einem starken Konkurrenten des Westens, vor allem der USA.

Und die *Ukraine*? Sie ist sowohl für Russland wie für westliche Konzerne von globalem Interesse. Besonders im Osten werden Europas größte Lithiumvorkommen vermutet, die Ukraine verfügt über große Mengen von Agrarrohstoffen (Kornkammer), über ein hohes Arbeitskräftepotenzial und damit auch ein entsprechendes Potenzial an Kaufkraft. Es ist gut nachvollziehbar, dass die Mehrheit der Ukrainer sich so gut wie möglich wirtschaftlich und politisch nach Westen orientieren wollen, weil er militärisch, politisch und ökonomisch eindeutig attraktiver für sie ist.

7. Über die mentale Vorbereitung von Kriegen

Machtverschiebungen gehen immer mit kulturell-ideologischen Entwicklungen einher. Die globale Konkurrenz um Rohstoffe, Arbeitskräfte, Kapital und Kaufkraft führt zur Verschärfung eines fundamentalen Gegensatzes: Auf der einen Seite steht aufgrund des weiteren Fortschreitens der Globalisierung das zunehmende Erfordernis einer trans- und internationalen Grundhaltung. Auf der anderen Seite steht das Verharren in einer tief verankerten Neigung zum Nationalismus. Aufsteigende wie absteigende Mächte tendieren dabei ganz besonders stark dazu, den Wert der eigenen Nation über den aller anderen Nationen zu stellen. Der Nationalismus der aufsteigenden Nationen kann als „*Entwicklungsnationalismus*“ (Dieter Senghaas), der der absteigenden Nationen als „*Verzweiflungsnationalismus*“ (Robert Kurz) bezeichnet werden. Die chinesische Politik etwa wird von Ersterem angetrieben, die Politik Russlands eher von Letzterem, die ukrainische von einer Mischung, die treffend als „heroischer Nationalismus“ (Jürgen Habermas) bezeichnet wurde. Allen Nationalismen ist gemeinsam, dass sie zu besonderer Repressivität nach innen und zu besonderer Offensivität bis hin zur offenen Aggressivität nach außen tendieren.

Und die USA? Auch sie zeichnen sich durch eine problematische kulturell-ideologische Haltung aus: Den zunehmenden Abstieg ihrer Exportwirtschaft kompensiert die Regierung mit einer rigorosen Verteidigung der globalen politisch-militärischen Vor-

machtstellung. Obama: „Jene die meinen, dass Amerika sich im Niedergang befindet oder seine weltweite Führungsrolle verlieren würde, irren sich. ... Amerika muss auf der Weltbühne immer führen. ... Ich glaube mit jeder Faser an den amerikanischen *Exzeptionalismus*.“ (Rede in Westpoint 2014) Biden: „Ich will dafür sorgen, dass Amerika wieder die Welt führt,“ weil „keine andere Nation die Fähigkeit dazu hat.“ (Foreign Affairs, March/April 2020) Deshalb auch die beispiellosen Militärausgaben (elfmal mehr als Russland). Deshalb das Festhalten des Westens an einer unilateralen Herrschaft der USA, die auch kriegerische Mittel einschließt (lange Geschichte der US-Interventionen in Mittel- und Südamerika entsprechend der Monroe-Doktrin, Kriege in Vietnam, Serbien, Afghanistan, Irak, Libyen, ggf. auch Syrien). Und deshalb auch die propagandistische Zuspitzung des aktuellen Konflikts als Kampf um Freiheit/Unfreiheit und Demokratie/Autokratie.

In der Geschichte gibt es viele Beispiele dafür, dass sich die Spannung zwischen aufsteigenden und absteigenden Ländern letztlich in Kriegen entlädt (genauso wie übrigens innerhalb von Ländern im Fall wachsender ökonomischer Auf- und Abstiege die Wahrscheinlichkeit gewaltsamer Umstürze zunimmt). Deshalb kann die seit vielen Jahren massive US-Unterstützung für die Ukraine auch als Warnschuss gegen China, der Ukraine-Krieg also auch als Stellvertreterkrieg zwischen den USA und China verstanden werden.

Exkurs 2: Wer die russische Reaktion auf die Osterweiterung der NATO für übertrieben hält, stelle sich für einen Augenblick vor, wie die USA reagieren würden, wenn ein von China geführtes Verteidigungsbündnis sich von Südamerika in Richtung Mittelamerika erweitern würde (siehe auch Kuba-Krise von 1962).

8. Sicherheitspolitik und Sicherheitsdilemma

Die kapitalistische Globalisierung wird von konkurrierenden multinationalen Konzernen vorangetrieben und durch nationale Staaten und transnationale Bündnisse nur ansatzweise reguliert. Resultat ist, dass in Bezug auf zwischenstaatliche Verhältnisse weithin das Prinzip „Macht vor Recht“ gilt. Dieses Prinzip verfolgt – entgegen allen moralisch-ethischen und rechtlichen Beteuerungen (These 4) –

gemäß der herrschenden (neo)realistischen Schule der internationalen Politik das Ziel, zwischenstaatliche Sicherheit grundsätzlich durch militärische Abschreckung zu gewährleisten.

Abschreckungsstrategien haben ein großes Problem. Aufgrund ihrer inneren Dynamik führen sie zwangsläufig zu einem Sicherheitsdilemma: Die Erhöhung der relativen Sicherheit der einen Seite geht immer zugleich mit der Verringerung der relativen Sicherheit der anderen Seite einher. Resultat ist das *fortwährende Schrauben an der Bedrohungsspirale*, begleitet auf beiden Seiten durch die systematische Erhöhung des Aufwands für militärische Sicherheit (2020 weltweit mehr als zwei Billionen Dollar) und damit auch durch die Erhöhung des Risikos eines Krieges aus Versehen. Dass dieses sicherheitspolitische Dilemma zwar den Aufwand auf jeder Seite, nicht aber die Sicherheit insgesamt erhöht und dass jedes Kriegsende zugleich den Keim zum nächsten Krieg legt, hat die historische Erfahrung der vergangenen Jahrhunderte vielfach gezeigt.

9. Massenvernichtungswaffen und Zivilisation

Zusätzlich zum Sicherheitsdilemma macht die Existenz von atomaren, biologischen und chemischen Massenvernichtungswaffen eine Korrektur der herrschenden Sicherheitspolitik unabdingbar. Zum einen steigt auch hier das Risiko eines Einsatzes aus Versehen, zum anderen das Risiko eines beabsichtigten Einsatzes durch jene Akteure, die mit anderen Mitteln ihre Sicherheit nicht mehr gewährleisten zu können glauben. Wenn diese Akteure zudem moralisch-ethisch skrupellos genug sind, droht ein *Wettlauf um das Einreißen zivilisatorischer Standards*.

Niemand kann ernsthaft glauben, so die Schwedin Beatrice Fihn von der Internationalen Kampagne zur Abschaffung von Atomwaffen, „dass man das Spiel mit dem Weltuntergang gegen einen Diktator“ gewinnen kann. Diktatoren und Autokraten müssen sich in der Tat gegenüber den Bürgern nicht ständig rechtfertigen, demokratische Regierungen schon.

10. Schrumpfen der ökologischen Nische

Auch aus ökologischen Gründen ist die Wechselwirkung zwischen der ressourcenzehrenden nationalen Abschreckungspolitik (Unilateralismus) und der schrumpfenden ökologischen Nische des Menschen fatal. Es

handelt sich um einen klassischen *Teufelskreis* (technisch: positive Rückkopplung): je mehr Rüstung und Krieg, desto enger die Nische, je enger die Nische desto lauter der Ruf nach Rüstung und Krieg. Diese Dynamik führt in den Abgrund. Eine staaten- und bündnisübergreifende Sicherheitspolitik (Multilateralismus) wird immer mehr zu einer Frage des Überlebens der Spezies.

Exkurs 3: Wenn im Zusammenhang mit Krieg von „wir“ die Rede ist, sollten wir uns stets bewusst sein, wer von Kriegen profitiert und wer unter ihnen leidet. Die Schrumpfung der ökologischen Nische lässt allerdings den Kreis der Opfer tendenziell ins Unendliche wachsen, den Kreis der Profiteure entsprechend schrumpfen.

C. Der ewige Frieden

11. Entwaffnung der Staaten

Aus all diesen Gründen (Thesen 7–10) muss Friedenspolitik höchste Priorität erhalten. Sie kann auf die von Immanuel Kant formulierte Idee vom „ewigen Frieden“ (1795) zurückgreifen, die nach dem Ersten Weltkrieg im Völkerbund, nach dem Zweiten Weltkrieg in der UN institutionalisiert wurde. Dieser Weg muss mit aller Entschiedenheit weiterverfolgt werden. Konkret erfordert er den Aufbau regionaler und überregionaler kollektiver Sicherheitssysteme (wie KSZE/OSZE). Dieser Prozess muss längerfristig mit der schrittweisen *Entwaffnung aller Staaten und dem parallelen Aufbau eines echten Gewaltmonopols der UN* einhergehen. Nur eine solche Gewalt, die nicht Partei ist (wie die NATO), sondern über den Parteien steht und von ihnen legitimiert und respektiert ist, kann Konflikte dauerhaft schlichten und somit einen nachhaltigen Frieden gewährleisten.

Das Hauptproblem dabei ist: Die Initiative zu einer solchen globalen Transformation der Strukturen müsste von jenen Staaten ausgehen, die derzeit über das meiste Zerstörungspotenzial verfügen. Nur diesen Staaten können realistischerweise erste Schritte der Abrüstung zugemutet werden. Aber genau in diesen Staaten ist die Bereitschaft zu einer solchen Abrüstung am geringsten ausgeprägt.

12. Wirtschaftsordnung und Weltfrieden

Dauerhafte Sicherheit erfordert mehr als dauerhaften Waffenstillstand. Deshalb unterscheidet die Friedensforschung einen „nega-

tiven“ von einem „positiven“ Friedensbegriff, der auch die sozialen Voraussetzungen für die Überwindung des Krieges als Mittel der Konfliktlösung einschließt. Positiver Frieden bedeutet die Sicherung der materiellen Lebensgrundlagen aller Menschen und die Etablierung insgesamt gerechter sozialer Verhältnisse. Das gilt für die Verhältnisse zwischen den Staaten genauso wie zwischen Bürgern. Mit anderen Worten: Formale Gleichheit der Rechte wird ohne substanzielle Gleichheit der Lebenschancen keinen dauerhaften Frieden stiften.

Längst wissen wir, dass diese materielle Sicherung innerhalb der planetaren ökologischen Grenzen bleiben muss. Gerechtigkeit muss also nicht nur intra-, sondern auch intergenerationell gedacht werden. Visionäres Leitbild dieser Ausweitung ist der Weltbürger, der sich gemeinsam mit all den anderen Weltbürgern darum bemüht, dass „genug, für jeden und immer“ zur Verfügung steht (Nachhaltigkeitsdefinition eines unbekanntes afrikanischen Dorfältesten).

13. Die größten Sorgenkinder

Zwischenstaatliche Sicherheit und zwischenstaatlicher Frieden wird nicht nur durch jene Mächte gefährdet, die ihren Status in der Hierarchie der Länder bedroht sehen und ihren Abstieg fürchten. Die Gefahren gehen darüber hinaus vor allem von jenen Ländern aus, die ökonomisch nicht nachhaltig wirtschaften: entweder, weil sie ihre materielle Versorgung ganz auf dem Verkauf nicht-erneuerbarer Ressourcen aufgebaut haben (die zudem aus ökologischen Gründen am besten im Boden bleiben sollen) oder weil ihre Wirtschaft auf ständiges Wachstum programmiert ist. Letztere sind – entsprechend dem global derzeit herrschenden Fortschrittsmodell (Zwangslogik der Kapitalakkumulation) – die überwiegende Mehrheit der Länder, die als hoch entwickelt gelten.

Beide Arten von Ländern haben das Problem der tendenziellen Überschreitung der Grenzen ihrer natürlichen Lebensgrundlagen, sind also insofern strukturell nur sehr begrenzt friedensfähig. Beide Arten von Ländern neigen zudem dazu, mit der Zeit immer rücksichtsloser gegenüber moralischen und zivilisatorischen Ansprüchen in Bezug auf die Wahl ihrer Handelspartner und die Standards ihrer Geschäfte zu werden, weil ihr Wohlstand und die Finanzierung ihrer sozialen Sicherungssysteme

vom erfolgreichen Verkauf ihrer Ressourcen beziehungsweise Fertigprodukte existenziell abhängig sind. Je näher sich solche Länder auf den ökonomischen oder/und ökologischen Abgrund zubewegen, desto größer die Gefahr von Panik und Kontrollverlust. Solche Länder müssen beim Umbau ihrer Wirtschaftsordnung hin zu wirklicher Nachhaltigkeit ganz besondere *Anstrengungen* unternehmen und verdienen dabei ganz besondere *Unterstützung* durch die Weltgemeinschaft. Friedenspolitik hat neben der wirtschaftspolitischen also immer auch eine sozialpolitische und sozialpädagogische Komponente.

Der langfristige Aufbau eines globalen Gewaltmonopols und der *Ausgleich der Lebenschancen* innerhalb und zwischen Generationen wird nur gelingen, wenn der Weg zum „ewigen Frieden“ als Aufgabe der gesamten Menschheit begriffen wird. Dazu muss der Mensch seine kollektive Identität, die gegenwärtig meist national oder bestenfalls kontinental beschränkt ist, global ausweiten. Das erfordert nicht nur die Überwindung von Feindbildern. Letztlich geht es um die Öffnung der in den vergangenen 500 Jahren dominant gewordenen europäischen Vernunft für afrikanische, asiatische und indigen-amerikanische Perspektiven. „Die Vernunft ist das gemeinsame Gut aller Menschen. Sie wohnt den Menschen seit Anbeginn ihrer Menschwerdung aus der Natur inne und ist das Movens der ihnen aufgegebenen selbstbestimmten Menschwerdung in der Geschichte.“ (Wolfgang Schmied-Kowarzik). Ideelle Vielfalt und interkulturelle Kommunikation sind der notwendige Nährboden, auf dem jene vernunftgetragene Weltbürgerschaft gedeihen kann, die Immanuel Kant vorschwebte. So besehen ist Friedenspolitik zugleich immer auch Kultur- und Bildungspolitik.

Zum Autor

Prof. Dr. Fritz Reheis war zwischen Mitte der 1970er- und den frühen 1980er-Jahren in der Friedensbewegung aktiv. Nach seiner Tätigkeit als Gymnasiallehrer war er Hochschullehrer für die Didaktik der politischen Bildung an der Universität Bamberg.

www.fritz-reheis.de

BERICHTE

Digital souveräne Herbsttagung: „Politische Bildung und die Herausforderung ,digitaler Souveränität‘ im 21. Jahrhundert“

Etwa 150 Teilnehmer*innen schalteten sich am 17. und 18.11. zum Zuhören, Beitragen und Diskutieren im vom Landesverband Baden-Württemberg eingerichteten digitalen Raum zu. Den Tagungsauftritt lieferte Rahel Süß, die sich ideengeschichtlich mit „Souveränität“ auseinandersetzte und eine radikal-demokratische Perspektive auf digitale Souveränität entwickelte, die vor allem deren enge Verknüpfung mit gesamtgesellschaftlicher Demokratisierung hervorhob.

Die von ihr aufgeworfene Debatte um Begriffe sollte während der gesamten Tagung produktiv fortgeführt werden, wobei erfreulicherweise auch stets Brücken zur Praxis politischer Bildung in und außerhalb der Schule geschlagen wurden. Dabei wurde diskutiert, ob und wie politische Bildung zur digitalen Souveränität beitragen kann und welchen Einfluss Digitalisierungsprozesse oder Digitalität auf (politische) Bildung ausüben. Impulse für diese Diskussion wurden nicht nur von Vertreter*innen der universitären Politikdidaktik, sondern auch von Beitragenden aus Nachbardisziplinen und der Zivilgesellschaft geliefert.

Florian Weber-Stein, der den Souveränitätsbegriff nicht wie Rahel Süß auf Rousseau, sondern auf Hobbes zurückführte, konnte in der zweiten Keynote ebenfalls zu diesen Diskussionen beitragen, indem er nach dem Eröffnen einer durchaus kritischen Perspektive auf das Konzept digitale Souveränität den Teilnehmer*innen einen umfassenden Überblick über die Fachdiskussion zu Ansätzen politischer Bildung in der „digitalen Konstellation“ gab, die sich wohl – so auch der Konsens in weiteren Panels – durchaus noch vertiefen und weiterentwickeln lässt. Die Ergebnisse

der Tagung werden, wie gewohnt, in einem Tagungsband in der Schriftenreihe der DVPB, die im Wochenschau Verlag erscheint, publiziert.

Sitzung des Erweiterten Bundesvorstandes

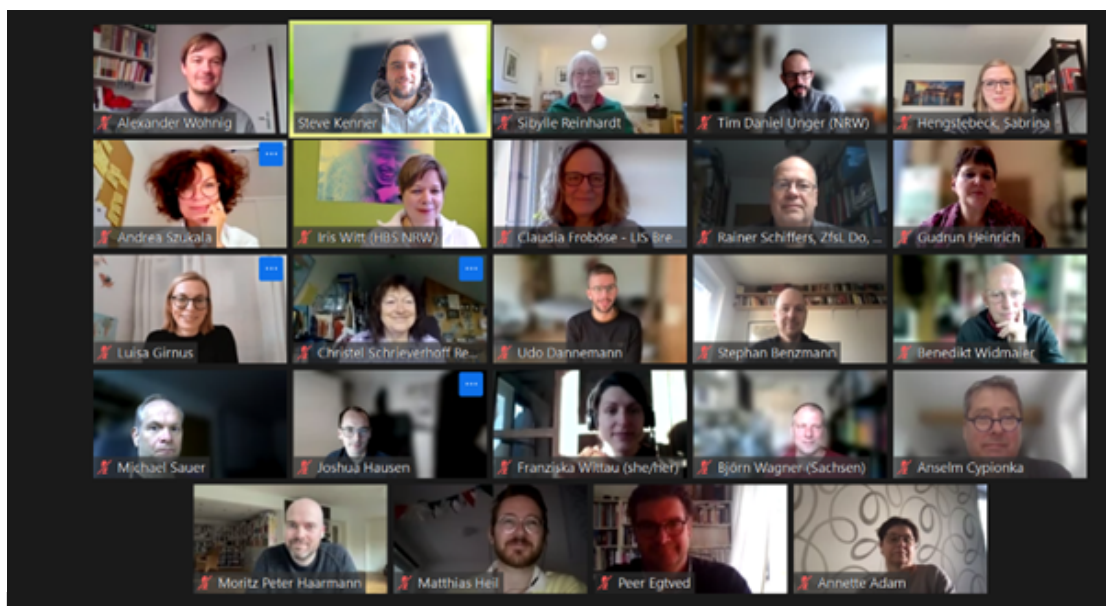
Am 19.11.2022 fand im Anschluss an die Herbsttagung die diesjährige Sitzung des Erweiterten Bundesvorstandes statt. Dieser besteht aus dem Bundesvorstand sowie jeweils einer:m Vertreter:in aus den Landesverbänden, kommt einmal jährlich zusammen und ist das zentrale Austausch- und Vernetzungsforum für die länderübergreifende Verbandsarbeit in der DVPB. Die Sitzung wurde wie die Herbsttagung auch digital durchgeführt.

Nach der Begrüßung und dem ausdrücklichen Dank an den Landesverband Baden-Württemberg für die tolle Durchführung der Herbsttagung berichtete der Bundesvorsitzende Alexander Wohnig von ausgewählten Aktivitäten des Bundesvorstandes im vergangenen Jahr. Ein zentraler Schwerpunkt bildete dabei die aktive Bearbeitung und Begleitung des Referentenentwurfs eines Demokratieförderungsgesetzes der Bundesregierung, der die Projektstruktur von „Demokratie leben!“ auf Dauer stellen soll. Einige der von der DVPB eingebrachten Kritikpunkte, wie die Abgrenzung politischer Bildung und Demokratieförderung von Extremismusbekämpfung und eine damit einhergehende potentielle Versicherheitlichung politischer Bildung, wurden im neusten Entwurf des DFördG aufgenommen. Darauf folgte ein Bericht von Andrea Szukala zu Entwicklungen in Bezug auf Evaluationen im Bereich der politischen Bildung, die ebenfalls im Demokratieförderungsgesetz thematisiert werden. In diesem Kontext sind einige aktuelle Tendenzen zu beobachten, die eine starke Bedeutung für die politische Bildung aufweisen, wie bspw. die Frage danach, mit welchem Verständnis von politischer Bildung und mit welchen Instrumenten Projek-

te der politischen Bildung evaluiert werden. Anschließend berichtete Steve Kenner von der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesvorstandes. Ziel ist es, in Politik und Gesellschaft noch sichtbarer als bisher als Akteur der politischen Bildung auch auf Bundesebene aufzutreten. Dafür wurde die Homepage neugestaltet und ein Twitter-Account (@DVPB_BuVo) erstellt. Die Aktivitäten in diese Richtung sollen zukünftig weiter ausgebaut werden. Zuletzt wurde die Frage diskutiert, wie die Vernetzung und der Austausch innerhalb des Verbandes weiter gestärkt werden könnte. Dazu wurden unterschiedliche Vorschläge des Bundesvorstandes diskutiert und am Ende mittels eines Stimmungsbildes befürwortet, dass zukünftig ausgewählte Bundesvorstandssitzungen für die Mitglieder des Erweiterten Bundesvorstandes geöffnet werden sollen. Dieses Stimmungsbild nimmt der Bundesvorstand – wie weitere Vorschläge seitens der Mitglieder – mit für die Arbeit im Jahr 2023. Damit war die Überleitung zum nächsten Tagesordnungspunkt gegeben: Im Vorfeld der Sitzung wurden die Aktivitäten der einzelnen Landesverbände gesammelt und in einem Dokument zusammengeführt. Entstanden ist eine tolle Übersicht über die zahlreichen und vielfältigen Aktivitäten der einzelnen Landesverbände, etwa hinsichtlich der Bearbeitung von unterschiedlichsten Themen, der Durchführung von Veranstaltungen, Preisverleihungen und vieles mehr. Die Anwesenden kamen überein, dass über die Aktivitäten der Landesverbände verstärkt in der POLIS berichtet werden sollen, damit die vielfältige und tolle Arbeit für die Mitglieder der DVPB sichtbar wird. Im Anschluss tauschten sich die Anwesenden über Möglichkeiten, Herausforderungen aber auch Erfahrungen in den Landesverbänden zu Möglichkeiten der Mitgliedererwerbungs aus. Zuletzt berichtet der Bundesvorsitzende Alexander Wohnig vom im kommenden Jahr stattfindenden Bundeskongress (02. bis 04.11.2023 in Weimar). Im Rahmen des Bundeskongresses wird

auch die nächste offizielle Sitzung des Erweiterten Bundesvorstandes stattfinden. Alexander Wohnig schloss die Sitzung mit dem ausdrücklichen Dank an die Anwesenden für den regen Austausch.

*Matthias Heil und der
Bundesvorstand der DVPB*



Der Erweiterte Bundesvorstand tagte digital im Anschluss an die Herbsttagung (Screenshot).

Der Entwurf für ein Demokratiefördergesetz wirft viele Fragen auf

Benedikt Widmaier

Seit Jahren wird über ein sogenanntes „Demokratiefördergesetz“ (DFördG) diskutiert. Nun hat die Bundesregierung im Dezember 2022 einen Entwurf für ein solches Gesetz vorgelegt. In einem für die politische Bildung wichtigen Punkt weicht dieser Entwurf überraschend von der politischen Linie der letzten Jahre ab: neben den drei bisherigen Handlungsfeldern der extremismuspräventiven Demokratieförderung (Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention) soll in Zukunft auch die politische Bildung zu den Aufgaben eines DFördG gehören. Was das für die weitere Entwicklung der politischen Bildung inhaltlich, förderpolitisch und strukturell bedeuten könnte, soll hier anhand von einigen ausgewählten Aspekten beleuchtet werden.

Der Entwurf, mit dem die Bundesregierung nun ein formales Gesetzgebungsverfahren angestoßen hat, umfasst bei einer Länge von knapp 30 Seiten gerade mal gut drei Seiten Gesetzestext. Dieser eigentliche Gesetzesentwurf, aber auch die sich darum gruppierenden Begründungen, umschiffen die wichtigsten Fragen, die sich im Zusammenhang mit einem DFördG stellen: Was verbirgt sich hinter den blumigen Benennungen der unspezifischen Handlungsfelder? Ist mit dem nun neuen Feld der „politischen Bildung“ das gemeint, was sich in der Bundesrepublik seit 70 Jahren sukzessive und in vielen Fachdiskursen als eigenständige Profession entwickelt hat? Wie sollen die haushalts- und förderrechtlichen Herausforderungen im DFördG gelöst werden? Was sind die Ziele des DFördG im Blick auf politische Bildung? Oder soll sich politische Bildung insgesamt in Zukunft stärker an den zentralen Zielen des DFördG ausrichten, also an der Prävention von Rechtsextremismus und der Mobilisierung der Zivilgesellschaft für diese Ziele? Welche institutionellen Veränderungen bringt ein politisch so ausgerichtetes Gesetz für die von pluralen gesellschaftlichen Gruppen getragene non-formale politische Bildung mit sich? Und wird die politik- und demokratietheoretische Philosophie des DFördG das zukünftige Leitbild der politischen Bildung verändern oder gar dominieren, auch das der schulischen politischen Bildung?

Solche Fragen stellen sich im Grunde schon seit einigen Jahren. Sie werden aber leider nur sehr langsam in den wissenschaftlichen Diskursen und den Debatten der Träger der politischen Bildung über ihr eigenes Selbstverständnis aufgenommen. Mit Bezug auf den aktuellen Entwurf für ein DFördG sollen hier kurz einige Anmerkungen dazu gemacht werden.

1. Thematisch ist vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte klar, dass das DFördG ein *zentraler Baustein der politischen Strategie gegen Rechtsextremismus* ist. Damit ist es nicht nur von bildungspolitischen, sondern auch von sicherheitspolitischen Motiven geprägt. Am Ausgangspunkt der Entwicklung stand die Aufdeckung der rechtsterroristischen Taten des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) und deren Aufarbeitung in Untersuchungsausschüssen des Bundes- und einiger Landtage. Ein wichtiges Ergebnis dieser Aufarbeitung war die „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ von 2016, in der

übrigens „politische Bildung“ als eine wichtige Aufgabe der Strategie benannt wurde. Parallel zur Erarbeitung der Strategie startete bereits 2015 das Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“, das 2020 in eine zweite Phase der Modellförderung gegangen ist und deshalb haushaltsrechtlichen Gründen nicht über 2024 hinaus weiter gefördert werden kann. Nicht zuletzt vor diesem haushaltsrechtlichen Hintergrund ist auch die dauerhafte Überführung, der im Übrigen enorm hohen aktuellen Fördersumme von 200 Mio. Euro, in ein eigenes DFördG angestrebt. Damit soll den dort aktiven Institutionen mehr Planungssicherheit geboten werden.

Dass der Schwerpunkt inhaltlich auf der Bekämpfung des Rechtsextremismus liegen wird, wird aus dem Tenor der Begründung des DFördG deutlich. Zwar wird heute gerne von einer phänomenübergreifenden Prävention des Extremismus gesprochen und in der Begründung zum Entwurf des DFördG werden auch der Islamismus und der Linksextremismus genannt. Auch im Entwurf des Gesetzes heißt es in § 1 Abs. 2, dass das DFördG „zur Prävention jeglicher Form von Extremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ angewendet werden soll. Für die Bekämpfung von islamistischem Extremismus gab es aber bis 2021 mit dem „Nationalen Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“ ein eigenes Förderprogramm, dessen Maßnahmen nach Aussage der Bundesregierung inzwischen in anderen Haushaltslinien weitergeführt werden (BT Drucksache 20/3086, S. 7).

Alle politischen Verlautbarungen in der Entstehungsgeschichte des DFördG machen die vorrangige Ausrichtung auf Rechtsextremismus deutlich. Die größte Gefahr wird inzwischen parteiübergreifend im Rechtsextremismus gesehen. Das ist zuletzt auch beim Auftritt der Ministerinnen Nancy Faeser und Lisa Paus in der Bundespressekonferenz am 14.12.2022 zur Präsentation des Entwurfs für ein DFördG klar geworden (<https://www.youtube.com/watch?v=9EZ9KXx5vBg>).

2. Auf dieser Pressekonferenz macht Lisa Paus einleitend deutlich, dass Politik und Verwaltung den Kampf gegen und die Prävention von Rechtsextremismus nur langfristig und nur gemeinsam mit der Zivilgesellschaft bewältigen können. Deshalb ist das *Ziel des DFördG die Stärkung und Förderung des Engagements der Zivilgesellschaft* (§ 1 Abs.1 Entwurf/DFördG). Damit soll die Demokratie von innen heraus geschützt werden. Die Förderung dieses „großartigen Engagements“ ist der förderpolitische Kern des DFördG. Dieses Engagement soll „nachhaltig, verlässlich und vor allem bedarfsorientiert“ gefördert werden – so Nancy Faeser in der Bundespressekonferenz.

Für die politische Bildung stellen sich sowohl zum inhaltlichen Schwerpunkt, der Prävention von Extremismus, und zur strukturellen Stoßrichtung, der Förderung des Engagements der Zivilgesellschaft, sehr grundsätzliche Fragen. Im Rahmen der vergleichsweise umfangreichen wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ spielt das Deutsche Jugendinstitut (DJI) eine wichtige Rolle. Sowohl das DJI (etwa in einem Papier von Björn Milbradt u.a. zum Deutschen Präventionstag 2019) als auch die Expertenkommission des aktuellen 16. Kinder- und Jugendberichts

der Bundesregierung (vgl. dort insbes. S. 128) haben darauf hingewiesen, dass politische Bildung und Extremismusprävention wegen ihrer je unterschiedlichen (pädagogischen und politischen) Handlungslogiken getrennt gesehen und weiterentwickelt werden sollten. Politische Bildung geht von einem ressourcenorientierten Menschenbild, Extremismusprävention dagegen von einer defizitären Anthropologie aus. Für die politische Bildung sind Teilnehmer:innen und Bürger:innen grundsätzlich demokratiefähige Subjekte. Die Idee der Wehrhaften Demokratie dagegen, die im Entwurf an oberster Stelle als ein das DFördG prägendes „Konzept“ benannt wird, passt nicht gut zu einer demokratischen politischen Bildung in einer liberalen und offenen Gesellschaft.

In der politischen Bildung ist das Ziel der „Handlungsorientierung“, also die Motivation zum politischen (und auch zivilgesellschaftlichen) Engagement, nur ein Ziel neben anderen, etwa der Vermittlung von politischem Wissen und der Schärfung der individuellen politischen Urteilskompetenz. Dagegen hat vor allem die SPD mit ihren Ministerinnen Manuela Schwesig und Franziska Giffey seit Jahren das Ziel der Förderung von bürgerschaftlichem Engagement (gegen Rechts und nicht für/gegen andere politische Themen, etwa den Klimawandel) in den Mittelpunkt ihrer Politik einer extremismuspräventiven Demokratieförderung gestellt. Diese starke einseitige Orientierung des DFördG auf „zivilgesellschaftliches Engagement“ als die wichtigste extremismuspräventive Strategie greift aus der Perspektive der politischen Bildung inhaltlich und didaktisch zu kurz.

In demokratie- und politiktheoretischen Debatten hat das Nachdenken über das Verhältnis zwischen Staat und Gesellschaft lange Tradition. Das führt in unserer kritischen Betrachtung der Grundphilosophie des DFördG unweigerlich zu der Frage, ob es (1) Aufgabe des Staates sein darf/kann, die Zivilgesellschaft wofür oder wogegen auch immer zu mobilisieren und ob dabei (2) politische Bildung die Aufgabe haben sollte, den Staat affirmativ und als Beschaffer einer entsprechenden Legitimation zu unterstützen. Es gibt genug Stimmen, die der politischen Bildung eine gegenteilige Aufgabe als kritischer Begleiter aller politischen Entwicklungen zugedacht haben.

Nicht zufällig hat auch die Abgrenzung und das Zusammenspiel von Bildung und Aktion eine wichtige Rolle in der Professionalisierung der politischen Bildung gespielt. Dieses Zusammenspiel von Bildung und Aktion wird vor allem in der Auslegung des Beutelsbacher Konsenses bis heute kontrovers diskutiert. Und nach der (hier sehr oberflächlich argumentierenden) Begründung des aktuellen Entwurfs für ein DFördG soll der Beutelsbacher Konsens bei der Umsetzung der geförderten Maßnahmen eine Rolle spielen.

3. In ihrem oben erwähnten Auftritt in der Bundespressekonferenz haben die Ministerinnen Faeser und Paus das DFördG als Rahmengesetz bezeichnet, in dessen Rahmen in Zukunft Förderprogramme unterschiedlicher Ministerien abgewickelt werden könnten. Gleichzeitig haben sie deutlich gemacht, dass die *Bedingungen der zukünftigen Förderung aus dem DFördG erst durch neue Förderrichtlinien* geschaffen werden müssten. Die Schaffung dieser Richtlinien obliegt dabei den Ministerien, also der Exekutive. Sie müssen formal



EXTREMISMUS-PRÄVENTIVE DEMOKRATIE-FÖRDERUNG

Benedikt Widmaier



nicht die politische Schleuse des Bundestags passieren. Es ist deshalb zu erwarten, dass erst bei der Formulierung der Förderrichtlinien die Haushalts- und förderrechtlichen Herausforderungen deutlich werden. Und es ist nicht auszuschließen, dass das DFördG hier seine erste Zerreißprobe bestehen muss, weil ein Hauen und Stechen zwischen allen Beteiligten nicht ausgeschlossen ist. Das soll hier an einigen Fragen deutlich gemacht werden: Bekanntermaßen ist den Bundesländern die Kulturhoheit der Länder heilig. Dadurch, dass nun mit dem Handlungsfeld „politische Bildung“ explizit deutlich wird, dass es im DFördG inhaltlich auch um Bildungsfragen geht, wird sich die anhebende Debatte über die (anmaßende) Zuständigkeit des Bundes verstärken. Im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ haben die (z.Zt. ca. 300) sogenannten kommunalen „Partnerschaften für Demokratie“ wichtige Anstöße für die Weiterentwicklung der Demokratieförderung mit sich gebracht. Allerdings ist es haushaltrechtlich kaum vorstellbar, dass die Förderung von kommunalen Projekten dauerhaft vom Bund abgesichert wird. Hier ist eine „kreative“ haushaltrechtliche Lösung auf dem Umweg über die Länder wahrscheinlich unumgänglich. Dabei könnten die sogenannten „Landesdemokratiezentren“, die ebenfalls im Zuge von „Demokratie leben!“ aufgebaut worden sind, eine Schlüsselrolle spielen. Ihre Ausstattung und steuernde Macht – auch in die Einrichtungen der politischen Bildung hinein – könnte also wachsen, was schon vor Jahren zu Bedenken und Kritik von Seiten der Landeszentralen für politische Bildung geführt hat (vgl. Dokumentation der Stellungnahme der Zentralen in POLIS 2/2018, S. 6). Die beiden Ministerinnen haben in ihrer Pressekonzferenz aufgrund mehrerer Nachfragen hinreichend deutlich gemacht, dass eine dauerhafte institutionelle Förderung einzelner Träger und Institutionen auch im Rahmen eines DFördG haushaltrechtlich nicht möglich sein wird. Das DFördG verfehlt damit die seit Jahren vorgetragene wichtigste Forderung der zivilgesellschaftlichen Träger, die extremismuspräventive Demokratieförderung nachhaltig und dauerhaft abzusichern.

Aus der politischen Bildung heraus sind viele notwendige fachliche und kritische Diskussionen im Vorfeld der Schaffung eines DFördG (seit Jahren) nicht geführt worden, weil auch die Träger der politischen Bildung von den Bundes- und Landesprogrammen

der extremismuspräventiven Demokratieförderung enorm profitiert haben. Das könnte am Ende einen Pyrrhussieg für die politische Bildung mit sich bringen. Die im Vergleich zu anderen Förderprogrammen der politischen Bildung erwartete enorme finanzielle Ausstattung des DFördG könnte auch die allgemeine politische Bildung in Zukunft mehr auf sicherheitspolitische und weniger auf emanzipatorische Ziele verpflichten. Zu diesem Paradigmenwechsel kommt ein entsprechender Wandel der in den letzten 70 Jahren

gewachsenen öffentlichen Infrastruktur „Politische Bildung“, die arbeitsteilig vom Staat und der Gesellschaft gemeinsam aufgebaut und getragen worden ist. Diese Veränderung der Trägerstrukturen sind am Beispiel des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ bereits sehr gut aufzuzeigen. Über die Bedeutung dieser neuen Parallelstrukturen für die Zukunft der Profession Politische Bildung wird bisher aber kaum fachpolitisch und selten fachwissenschaftlich diskutiert.

Berlin

Forderungspapier der DVPB Berlin e.V. zu Demokratie und Politischer Bildung an Berliner Schulen

„Mehr Demokratie wagen“ (Willy Brandt) – ein Motto, unter dem auch das vom Berliner Landesverband der DVPB e.V. gemeinsam mit dem Landeschüler*innenausschuss Berlin (LSA) verfasste Forderungspapier an die Berliner Landesregierung stehen könnte.

Darin werden nicht nur relevante Handlungsnotwendigkeiten benannt, um die Mitbestimmung von Schüler:innen, die demokratische Schulentwicklung als Ganzes oder die Kooperation mit außerschulischen Partner:innen der politischen Jugendbildung zu stärken, sondern auch kurz- und langfristig das hiesige Unterrichtsfach Politik. Anfang Juni 2022 wurde das Forderungspapier an die Regierungsverantwortlichen Berlins sowie an bildungspolitische Sprecher:innen der im Berliner Abgeordnetenhaus vertretenen Parteien gesandt.

Dem Papier ging eine etwa fünfmonatige Phase der Erarbeitung voraus. Neben der Einbeziehung der Berliner Mitglieder in mehreren Runden, waren online und offline Abstimmungen mit wichtigen Akteur:innen, wie LSA und außerschulischer Bildner:innen tragend bei der Formulierung von Zielen und Herausforderungen im Berliner Bildungswesen.

Anlassgebend war u.a. der Koalitionsvertrag der neuen Berliner Landesregierung von SPD, Linkspartei und Bündnis 90/Die Grünen. Darin wurde als Ziel formuliert, konkrete Möglichkeiten der Beteiligung von Schüler:innen am schulischen Alltag und der Schulorganisation auszubauen.

Schule als Ort des Aufwachsens und der politischen Sozialisation hat aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen des letzten Jahrzehnts erheblich

an Bedeutung gewonnen. Um dieser besonderen Bedeutung politischer Bildung für die Demokratie – auch mit Blick auf ihre Gegner:innen – Rechnung zu tragen, ist die Aufnahme Politischer Bildung als Staatsziel in die Berliner Landesverfassung als deutliches Signal notwendig.

Im Forderungspapier beschreiben wir konkrete Maßnahmen, um Schule als Institution in der Demokratie und für demokratisches Lernen und Handeln professionell aufzustellen.

Zum fertigen Forderungspapier fand dann Ende Juni 2022 eine gemeinsam mit dem LSA geplante Veranstaltung in der Berliner Landeszentrale für politische Bildung statt. Prof. Dr. Roland Roth eröffnete die Veranstaltung mit einem Vortrag zum Thema „Schule als Institution in der Demokratie“. Er betonte darin unter anderem die Wichtigkeit einer Demokratisierung von Schule und forderte eine „beteiligungsoffene Kultur“ in Schulen. In den anschließenden Workshops ging es um die einzelnen Forderungspunkte unseres Papiers. Abschließend diskutierten Marcel Hopp (MdA, SPD-Fraktion), Prof. Dr. Sabine Achour (DVPB, FU Berlin), Aimo Görne (LSA) und Sandra Khalatbari (MdA, CDU-Fraktion) auf dem Podium darüber, wie Mitbestimmung, Demokratie und politische Bildung an Berliner Schulen gestärkt werden können.

Es bleibt nun nach der Sommerpause abzuwarten, inwieweit das Forderungspapier und die Diskussionsveranstaltung landespolitisch Früchte trägt. Für die Verbandsarbeit und den Austausch von verschiedensten Akteur:innen auf dem Feld der Politischen Bildung erscheint es allemal als Erfolg.

Das Forderungspapier sowie Einblicke in die Veranstaltung vom Juni 2022 finden Sie auf unserer Landesseite: www.dvpb-berlin.de



Diskussionsrunde am 28.06.2022 zum Forderungspapier der DVPB Berlin

Thüringen

Planspiel „Wir reden mit!“ findet wieder im Thüringer Landtag statt

Nach zweijähriger coronabedingter Pause konnte das Planspiel „Wir reden mit!“ für Schülerinnen und Schüler im Thüringer Landtag wieder aufgenommen werden. Auch Sozialkunde-Lehramtanwärter*innen aus dem Studienseminar Gera konnten am Projekt, das 2018 aus der Zusammenarbeit von DVPB, Politikdidaktik der FSU Jena und dem Thüringer Landtag entstand, teilnehmen. Im Folgenden berichten drei Schülerinnen des Orlatal-Gymnasiums Neustadt, Lara Spielmann, Sina Jäger und Zoe Brömel, über ihre Erfahrungen:

„Am Donnerstag, dem 5.1.2023, besuchte die Klassenstufe 11 den Thüringer Landtag. Ziel war es, eine Landtagssitzung in Form eines Planspiels zu halten. In der Vorbereitungsstunde in der Schule wurden die Schüler bereits in die Fraktionen A, B und C, Protokollanten und Medien eingeteilt, um einen Gesetzesentwurf zur Problemfrage „Sollte eine einheitliche Schuluniform an Thüringer Schulen eingeführt werden?“ zu diskutieren.

Nach Beratungen in den konstituierenden Fraktionssitzungen wurde in der ersten Plenarsitzung Justin Stüber zum Alterspräsidenten bestimmt. Dieser leitete somit die Wahl der Schriftführer sowie die des Parlamentspräsidenten Siegfried Su. Anschließend stellten die Fraktionsvorsitzenden ihre Grundsatzreden vor. Fraktion A, die „Konservative Deutschlands“, vertrat hierbei den Standpunkt, dass alte Strukturen bewahrt werden sollen. Die nächste Fraktion, die „Demokratische Zukunftspartei“ (DZP), setzte allerdings auf Veränderung und Modernisierung. Ähnlich positioniert war die Fraktion C, die „Liberale Partei

Deutschlands“, welche sich vor allem für Selbstbestimmung einsetzte. In den inhaltlichen Fraktionssitzungen erfolgten dann Interviews der Mediengruppe mit Fraktionsmitgliedern, um Stellungnahmen zur Thematik aus den einzelnen Parteien zu erhalten. Laut Emily Seiferheld (Liberale Partei Deutschlands) sollte es den einzelnen Schulen freigestellt werden, ob die Durchsetzung einer einheitlichen Schuluniform für sie geeignet wäre. Im Allgemeinen sprach sich diese Fraktion gegen eine verpflichtende Uniformierung der Schüler aus. Ähnlicher Meinung war Luis Olbrich, Alterspräsident der DZP. Er war der Ansicht, dass man nicht alle Schulen verallgemeinern solle. So seien die Voraussetzungen einer ländlichen Schule, wie etwa der Realschule Oppurg, nicht zu vergleichen mit denen einer Schule in den Großstädten. Somit konnten zwischen der Liberalen Partei Deutschlands und der DZP einige Übereinstimmungen gefunden werden. Zudem äußerten sie auch, dass sie an eventuellen Zusammenarbeiten interessiert wären. Ganz im Gegensatz dazu positionierte sich die Fraktion „Konservative Deutschlands“. Der Alters- und Ministerpräsident Justin Stüber sagte, stellvertretend für seine Partei, dass diese dem Gesetzesvorschlag klar zustimme. Hierbei führte er als Beispiel an, dass eine Uniformierung die Schüler bereits auf ihr späteres Leben vorbereite, denn in einigen Bereichen, wie vereinzelten Betrieben gäbe es auch heutzutage noch einheitliche Kleidung. Zudem würde das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden und Mobbing könne aufgrund der Kluft zwischen Arm und Reich minimiert werden. Nach den Interviews folgten dann die Diskussionen und Abstimmungen im Plenarsaal. Für reichlich Kontroverse sorgten hier die Finanzierung der Uniformen und die genaue Ausformulierung des Artikels. Die Abstimmung des Änderungsantrags wurde hierbei von der Mehrheit angenommen, während es im sogenannten Entschließungsantrag eine Patt-Situation gab. Wie die Mitarbeiter des Landtages erklärten, bedeutet ein Patt so viel wie „Antrag abgelehnt“.

Mit diesem Ergebnis endete die Landtagssitzung der Klassenstufe 11 in Erfurt. Die Schüler erhielten Einblick in die Funktionsweise des Thüringer Landtags und konnten ihren eigenen Gesetzesvorschlag in den drei Fraktionen diskutieren. In der darauffolgenden Feedbackrunde wurde die Möglichkeit gegeben, Einschätzungen, Verbesserungsvorschläge und Fragen zu äußern, um das Planspiel für die jetzige Klassenstufe 11 final abzuschließen, als auch dieses Erlebnis für die nachfolgenden Klassen noch besser zu gestalten.«

Dieses Angebot soll nach Rücksprache mit dem Besucherdienst des Thüringer Landtags ab Mitte des Jahres auch anderen Schulen ab Jahrgangsstufe 10 für den Sozialkundeunterricht zur Verfügung stehen.

Anselm Cypionka,
DVPB Thüringen

Brandenburg

Politische Bildung in reaktionären Zeiten – Plädoyer für eine standhafte Schule

Vorwort

Gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam und dem Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen“ in Brandenburg wurde am 13.12.2022 mit Prof. Rico Behrens und Stefan Breuer eine Buchvorstellung „Politische Bildung in reaktionären Zeiten – Plädoyer für eine standhafte Schule“ in der Universität Potsdam veranstaltet.

Hintergrund

Es lässt sich u.a. mit den Deutschen Zuständen, der Mitte-Studie oder der Leipziger Autoritarismusstudie seit mehr als 20 Jahren aufzeigen, dass ein Umgang mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen in unserer Gesellschaft eine hohe Relevanz hat. Antidemokratische Tendenzen gehören bevölkerungsübergreifend zum Alltag unserer Gesellschaft und tauchen verstärkt auch im Schulalltag auf. Dies zeigt sich insbesondere in Zeiten multipler Krisen, die sich durch Schlüsselereignisse wie der Corona-Pandemie oder dem Angriffskrieg auf die Ukraine weiter zuspitzen. Antidemokratische Positionen zu den gesellschaftlichen Herausforderungen werden nicht selten im Schulalltag direkt ausgetragen. Denn: Ängste und Unsicherheiten in Krisenzeiten lassen schnell antidemokratische Positionen aufkommen, die sich nicht selten in antidemokratischen Einstellungen verfestigen. Hier hat die Bildungsinstitution Schule die Aufgabe, Haltung zu zeigen und Schüler*innen aber auch Lehrer*innen Gesprächsangebote zu bieten, in denen über Ursachen und Gründe von antidemokratischen Positionen gesprochen wird. Ziel sollte es sein, dass in Krisenzeiten nicht das Ideal der Gleichheit infrage gestellt wird, sondern Erklärungen und Argumentationen geliefert werden, die auf den Kern von gesellschaftlichen Herausforderungen hinweisen. Rico Behrens und Stefan Breuer haben sich bereits 2015 mit dem Pionierprojekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ in Sachsen auf den Weg gemacht, um zu untersuchen, wie antidemokratischen Tendenzen im Schulalltag langfristig und nachhaltig entgegen gewirkt werden kann. Ausgehend von den Konflikten in der Schule und den Bedarfen der Lehrer*innen wurde insbesondere die Handlungs- und Urteilsfähigkeit von Lehrer*innen im Umgang mit antidemokratischen Tendenzen gestärkt. Das Buch kann als ein Produkt dieses Prozesses gesehen werden, das es ermöglicht, antidemokratischen Tendenzen rechtlich, politisch, pädagogisch, aber auch strukturell zu begegnen.

Zur Veranstaltung:

Die Buchvorstellung wurde in eine Theorie- und Praxisphase geteilt. So haben die beiden Autor*innen in einem Frage-Antwort-Format zunächst die Entstehung und Ziele des Buches wie auch die theoretische Rahmung vorgestellt. Dies erleichterte es den Zuhörer*innen, im Anschluss Diskussionsfragen zu stellen und mit den Autor*innen weiter ins Gespräch zu kommen. In der zweiten Phase stand die Praxis



Foto: Lara Spielmann

SozialkundeschülerInnen bereiten die Plenarsitzung im Thüringer Landtag vor.



Foto: Luisa Girmus

Faktoren als ausschlaggebend betrachten. Unser Buch legt hier den Schwerpunkt tatsächlich auf die praktische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, weil häufig die Ursachen selbst dem direkten pädagogischen Zugriff entzogen bleiben. Sie sind aber in vielen guten Überblickswerken zum Rechtsextremismus bereits umfangreich dokumentiert.

Frage 3: Zur Praxisphase:

Wie hilft das Buch in der Schulpraxis?

Das Buch kann in dreierlei Form genutzt werden: Erstens zum orientierenden Einstieg für Lehrer*innen, die sich mit dem Thema bisher erst wenig beschäftigt haben. Dafür gibt es in den ersten Kapiteln eine pointierte Zusammenfassung der wichtigsten inhaltlichen Bezüge. So etwa zu den Fragen, welche Phänomene/Begriffe als Beschreibung antidemokratischer Herausforderungen für die Schule relevant sind, welche Rolle politische Bildung als Aufgabe der ganzen Schule dabei spielt und welche zentralen Probleme und Stolpersteine in der Bearbeitung zu beachten sind. Das Buch kann zweitens aber auch als Diskussionsgrundlage für kollegiale Beratungen dienen. Hier bieten die gesammelten Fälle ein Reservoir an Situationen, die mittels Fallarbeit in z.B. Kollegiumsbesprechungen vorgestellt und erörtert werden können. Ein dritter Einsatzbereich ergibt sich aus dem letzten Teil des Buches, der auf einer Mesoebene Tools (z.B. Toleranzgrenze), Material (z.B. Formulierungsvorschläge für Schulordnungen) und weiterführende Literaturvorschläge enthält, mit denen eine präventive und reaktive pädagogische Arbeit gestaltet werden kann.

*Udo Dannemann (Universität Potsdam),
Rico Behrens (KU Eichstätt-Ingolstadt),
Stefan Breuer (KU Eichstätt-Ingolstadt)*

im Vordergrund. Mithilfe zweier Fälle aus dem Buch wurden die Besucher*innen der Veranstaltung vor die Aufgabe gestellt, selber einen Fall zu analysieren. Die Ergebnisse wurden abschließend im Plenum zusammengetragen.

Wir als Veranstalter*innen fanden das Format während der Veranstaltung so gelungen, dass wir im Folgenden nicht selbst eine Auswertung präsentieren wollen, sondern die beiden Referent*innen zu Wort kommen lassen. Aus diesem Grund finden sie nun drei Auswertungsfragen, auf die beide Autor*innen wie folgt geantwortet haben:

Frage 1: Zur Theoriephase:

Wie würdet Ihr die Keyfacts aus eurem theoretischen Input kurz zusammenfassen?

Ausgehend von einer begrifflichen Schärfung des Buchtitels über die Erfahrungen und die Ausgestaltung des Modellprojektes „Starke Lehrer – Starke Schüler“ in Sachsen haben wir vor allem auf die prägenden gesellschaftlichen Zuspitzungen verwiesen (u.a. extreme Angriffe auf Akteur*innen der politischen Bildung), die uns in dieser Zeit verstärkt begegnet sind. Neben der daran anknüpfenden Vorstellung der Fallorientierung des Buches war es uns besonders wichtig, mit den Ebenen der Auseinandersetzung unsere zentralen Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt zu präsentieren. Aus Sicht der politischen Bildung spielen für diese mindestens vier Perspektivebenen eine wichtige Rolle: eine pädagogische, eine politische, eine systemische und eine rechtliche. Die Beachtung und Reflexion dieser unterschiedlichen Ebenen kann einen verbesserten Umgang mit dem Thema befördern.

Frage 2: Zur Diskussion:

Welche Diskussionspunkte sind euch besonders in Erinnerung geblieben und warum?

Einen interessanten Diskussionspunkt stellte die Frage dar, inwieweit der Inhalt des Buches auch für Phänomene hilfreich sei, die sich jenseits extrem rechter Erscheinungsformen etablierten. Hierzu diskutierten

wir das einigende Moment einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, wie sie etwa auch dem Ansatz der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) zugrunde liegt. Wir sind der Auffassung, dass sich viele Aspekte der Problem-, Stolperstein- und Lösungsbeschreibung hierfür adaptieren lassen.

Ein weiterer spannender Punkt beschäftigte sich damit, welche Gründe und Ursachen für Radikalisierungsprozesse bzw. für die Manifestierung von geschlossenen (rechtsextremen) Weltbildern ausschlaggebend sein können. Diese Frage wird in der Wissenschaft breit und teils sehr kontrovers diskutiert. Die Fülle der Theorien reichen von erziehungs- und sozialisationsbasierten Ansätzen bis zu Erklärungen, die stärker sozial-ökonomische bzw. politisch-kulturelle



Foto: Luisa Girmus

Bayern

Verleihung des Abiturpreises 2022 des Landesverbandes Bayern der Deutschen Vereinigung für politische Bildung

Auf Einladung von Landtagspräsidentin Ilse Aigner fand am 09. September 2022 im Senatssaal des Bayerischen Landtags und in Anwesenheit von Kultusminister Piazolo die diesjährige Verleihung des DVPB-Abiturpreises 2022 statt.

Frau Aigner konnte dieses Mal – anders als in den letzten Jahren – eine größere Anzahl von Gästen begrüßen. Neben den drei Preisträgerinnen, ihren Eltern und den betreuenden Lehrkräften Mitglieder der Jury,



Landtagspräsidentin Ilse Aigner



v.l.n.r.: Prof. Stefan Rappenglück, Vorsitzender des Landesverbandes Bayern; Jana Hellmich, Gewinnerin des Abiturpreises 2022; Ilse Aigner, Präsidentin des Bayerischen Landtags; Prof. Michael Piazolo, Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus

diges politisches Urteil, erkennbarer Anteil von Eigenaktivität im Verhältnis zur Quellenarbeit, Anwendung von Recherchemethoden, überzeugende Formulierung eines plausiblen Ergebnisses. Die Kriterien wurden jeweils mit maximal 10 Punkten versehen, d.h. es konnten maximal 80 Punkte erzielt werden.

Der erste Platz ging an eine Frau Jana Hellmich, Abiturientin des Leibniz-Gymnasiums Altdorf. In Ihrer Arbeit „Soziale Medien als Herausforderung für die Demokratie“ beschäftigt sich Frau Hellmich mit der grundsätzlichen Frage, wie und wodurch soziale Medien tatsächlich langfristig auf demokratische (Entscheidungs-)Prozesse Einfluss nehmen oder diese gar modifizieren.

Der zweite Preis erhielt Frau Tissot-Dabuette, Abiturientin vom Gymnasium Fürstenried, Anlass in ihrer Arbeit „Umbruch in Äthiopien“ war zu untersuchen, ob sich Äthiopien tatsächlich auf dem Weg in eine demokratische Zukunft befindet.

Die zwei dritten Plätze belegten die Abiturientin Josefine Rothe vom Gymnasium Gaimersheim für ihre Arbeit „Big Brother als Staatsmodell – Chinas Überwachungssystem auf dem Weg zur digitalen Diktatur?“ und Frau Viktoria Schmück vom Jack-Steinberger-Gymnasium, Bad Kissingen für Ihre Arbeit: Feministische Revolte in der Musik? – Riot Grrrrls vs. Girlies.

Die Preise wurden durch Landtagspräsidentin Aigner, Kultusminister Piazolo und dem Landesvorsitzenden überreicht.

Abgerundet wurde die gelungene Festveranstaltung durch eine Führung für alle Gäste durch den Bayerischen Landtag. Im abschließenden gemeinsamen Mittagessen – an dem auch die Landtagspräsidentin Ilse Aigner teilnahm – wurde die Arbeiten auch noch einmal in persönlichen Gesprächen gewürdigt und vertieft.

Der Abiturpreis wird aufgrund seiner sehr positiven Resonanz in diesem Jahr wieder verliehen.

Stefan Rappenglück, LV Bayern

weitere Gäste der DVPB und die Direktorin der Akademie für politische Bildung, Frau Prof. Ursula Münch.

Landtagspräsidentin Aigner und Kultusminister Piazolo würdigten den Preis und betonten die Bedeutung der politischen Bildung und die Arbeit des Landesverbandes.

Im Namen des Landesverbandes Bayern der Deutschen Vereinigung für politische Bildung dankte sich Prof. Stefan Rappenglück, Vorsitzender des Landesverband, in seiner Rede bei Landtagspräsidentin Ilse Aigner und Kultusminister Piazolo für ihre Reden, insbesondere im Hinblick auf den Stellenwert politischer Bildung.

Er dankte den Mitgliedern der Jury für die ehrenvolle Arbeit, der Heinz und Sybille-Laufer-Stiftung für politische Wissenschaft für die finanzielle Ermöglichung der Preisgelder und der Akademie für politische Bildung Tutzing für die Ermöglichung von Gut-scheinen an die vier Preisträgerinnen.

Anschließend stellte der Landesvorsitzende die einzelnen Arbeiten vor und würdigte diese.

Die grundsätzlichen Kriterien des Preises waren: Besondere Originalität der Fragestellung, Problemorientierung der Arbeit an (aktuellen) politischen Problemen, Einbeziehung der Aktualität/Gegenwartsbezug, multiperspektive Vorgehensweise, Eigenstän-



v. l.: Prof. Ursula Münch, Direktorin der Akademie für politische Bildung Tutzing; Friedrich Wöfl, Koordinator der Jury und Mitglied des Landesvorstandes Bayern der DVPB; Bernhard Hof, stv. Vorsitzender LV Bayern; Prof. Stefan Rappenglück, Vorsitzender des LV Bayern; Ilse Aigner, Präsidentin des Bayerischen Landtags, Prof. Michael Piazolo, Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus; vorne die drei Preisträgerinnen (links: Josefine Rothe vom Gymnasium Gaimersheim (3. Platz), Mitte: Jana Hellmich, Abiturientin des Leibniz-Gymnasiums Altdorf (1. Platz), rechts: Viktoria Schmück vom Jack-Steinberger-Gymnasium, Bad Kissingen (3. Platz));



Ein handliches Konzentrat

Armin Scherb: Pragmatistische Politikdidaktik und Demokratielernen. Ein Studienbuch (in der Reihe: Grundlagen Politische Wissenschaft). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2023, 216 Seiten, 16,90 Euro.



In über zwanzig Jahren kontinuierlicher und beharrlicher Entwicklungsarbeit hat Armin Scherb durch eine Kette von Publikationen dokumentiert daran gearbeitet, das Konzept einer pragmatistischen Didaktik der politischen Bildung zu begründen, anzuwenden und zu verteidigen. Nun legt der Autor, zwei Jahre nachdem er als Professor der Universität Erlangen-Nürnberg in den Ruhestand getreten ist, ein handliches Konzentrat seiner Position in einem Studienbuch vor, das besonders gut zur Einführung für den professionellen Nachwuchs der politischen Bildnerinnen und Bildner geeignet ist.

Die Bezugnahme seiner Politikdidaktik auf die Sozialtheorie des Pragmatismus ist zunächst recht einfach mit der Wahl des theoretischen Fundaments bei dem handlungstheoretischen Denken der Amerikaner John Dewey (1859–1952) und Charles Sanders Peirce (1839–1914) gekennzeichnet. Inhaltlich differenzierter gibt Scherb zu Beginn seines Studienbuchs eine vorläufige Begriffsdefinition von „Pragmatismus“ in sechs Aspekten: Er sei praxisbezogen, lösungsorientiert, auf konkrete Probleme bezogen, gewinne Erkenntnisse vor allem in freier Kommunika-

tionsgemeinschaft, überprüfe beständig normative Aussagen an der Wirklichkeit und besitze eine starke Affinität zur pluralistischen Demokratie (S. 14).

Unmittelbar einleuchtend ist, dass Scherbs Konzept durch diesen Bezug auf pragmatistisches Denken, eine enge Verbindung zwischen politischer Bildung und Demokratielernen geltend machen kann – wie es schon im neu gefassten Buchtitel zum Ausdruck kommt. Insofern lässt er die leidige Kontroverse zwischen Politikunterricht und Demokratieerziehung, die die deutsche didaktisch-pädagogische Diskussion lange geprägt hat, elegant hinter sich und setzt zwischen Politik und Demokratie ein „und“. Zudem plädiert Scherb energisch dafür, dass der Pragmatismus-Ansatz eben nicht nur eine nüchterne fachlich-analytische Seite hat, sondern auch eine normativ-wertorientierende Dimension. Sie nennt Scherb habituelle Demokratiekompetenz als einstellungsbezogene und motivationale Ziel- und Aufgabenbestimmung politischer Bildung. Die sieht er angelegt in der Pragmatischen Maxime von Ch.S. Peirce. Ihr liegt die Vorstellung zugrunde, dass das Denken allgemein und damit auch wissenschaftliche Theorien die Aufgabe haben, Überzeugungen und damit Handlungsgewohnheiten herzustellen. Diese Vorstellung hatte Peirce in dem Aufsatz *How To Make Our Ideas Clear* (1878) entwickelt. Hier betont er, dass Gedanken in Aktion versetzt werden müssen; erst in diesem Zustand könnten diese wieder zur Ruhe kommen und auch Überzeugungen können dann legitime Teile des Gedankens sein. Dies müsse in einer Kommunikation zwischen Freien und Gleichen geschehen. Diese Überlegungen entwickelt Scherb in luziden philosophischen Argumentationen (S. 83–103) und folgert: „Die normative Wendung der erkenntnistheoretischen Implikationen von Peirce' Pragmatischer Maxime führt deshalb zu einem personalistischen Konzept.“ (S. 95). Man kann wohl in dieser Deutung auch eine partiell fortbestehende Nähe von Scherbs Denken zur Herleitung politischer Bildung aus der praktischen Philosophie bei Bernhard Sutor sehen.

In Teil I des Buchs (S. 17–57) erläutert Scherb noch einmal die These vom Pragmatismus als „heimlicher“ Metatheorie vieler Politikdidaktiken sei 1950. Friedrich Oettinger, Hermann Giesecke, Rolf Schmiederer, Bernhard Sutor, Walter Gagel, Tilman Grammes, Gerhard Himmelmann hätten sich partiell oder nur implizit und nicht hinreichend ausgeführt auf die Bezugstheorie des Pragmatismus gestützt. Erst Scherb habe eine explizit pragmatistische Politikdidaktik formuliert, die allerdings im pluralistischen Sinne offen sei für verschiedene Varianten. In Teil II (S. 59–118) wird dann

die ausdrückliche Bezugstheorie des Pragmatismus besonders an den Veröffentlichungen von Dewey und Peirce eingehend entfaltet. Scherb selbst bestimmt dann in Teil III (S. 121–185) mit (1) Sinnorientierung, mit (2) politischer Urteilsbildung als Problemlösungsprozess und mit (3) institutioneller Offenheit der Schule als demokratischer Schulgemeinde drei Grundprinzipien seiner didaktischen Konzeption. Zwei Unterrichtsbeispiele beschließen in Teil IV (S. 187–202) den Band, der noch von einem ausführlichen Literaturverzeichnis abgerundet wird.

Inhaltlich und konzeptionell ist der neue Band eine Neuauflage von Scherbs Buch „Pragmatistische Politikdidaktik. Making It Explizit. Wochenschau Verlag 2014“. Allerdings mit zwei Akzentverschiebungen. Zunächst gelingt bei einer Reduktion des Textumfangs um 40 % eine griffige und im guten Sinne brauchbare Darstellung seines Ansatzes. Und dann fügt Scherb eine zeitdiagnostische Begründung für eine politische Bildung am Ende der Gewissheiten und somit der Belehrungen hinzu: In seinem Blog schreibt er: „Nicht erst seit Kant müssen wir selbst denken = Entwicklung der eignen Urteilskraft. Aber was können wir noch glauben oder für ‚wahr‘ halten im digitalen Labyrinth der Fake News, der ‚alternativen Fakten‘ und der Verschwörungsnarrative.“ Sein aktuelles Studienbuch biete – so sein Anspruch – allen die Möglichkeit, ihr politisches Selbstverständnis als Lehrpersonen neu zu reflektieren.

vO

Versiert geschlagene Schneisen durch Informationsmengen

Benno Hafener: Was wir über Jugendliche wissen sollten. Eine Einführung in die Jugendforschung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2022, 158 Seiten, 16,90 Euro.

„Unsere Jugend ist heruntergekommen und zuchtlos. Die jungen Leute hören nicht mehr auf ihre Eltern. Das Ende der Welt ist nahe.“ Diese Meinung teilen heute vermutlich viele – nur, sie ist über 4.000 Jahre alt. Nachzulesen ist diese Aussage über die junge Generation, zusammen mit etlichen anderen, in der jüngsten Veröffentlichung des emeritierten Marburger Professors Benno Hafener (S. 87 und ff.)

Das ist eine der vielen Lesefrüchte, die man bei der Lektüre dieses schmalen Bändchens, das es gleichwohl in sich hat, erntet. Der Titel verspricht einiges, man



könnte skeptisch sein, doch nach dem Lesen, weiß man sehr viel von dem, was man „über Jugendliche wissen sollte.“ Das liegt in der enormen Versiertheit und Belesenheit Hafeners (allein sein Literaturverzeichnis umfasst mehr als 190 Titel). Er kennt „die Jugend“, die Geschichte ihrer Kulturen, Milieus, Experi-

mente, Lebensstile und Ausdrucksformen. Es gibt eine „kaum noch überschaubare Produktion von Wissen über die junge Generation“ (24), doch es gelingt ihm, einsichtige Schnitten durch diese Informationsmenge zu schlagen. Dabei stellt er klar, dass „es nicht [...] die Jugend [gibt], sondern Jugend (im Plural) mit einer Vielzahl sozialer und kultureller Unterschiede und sozialer Räume [...]“ (S. 73). Sie sind „ein Spiegel der jeweiligen Gesellschaften. Jede Gesellschaft bringt ihre jeweiligen Jugendkulturen und generationelle Kommunikationen hervor.“ (S. 35) Für die Erwachsenengesellschaft sind die Etikettierungen der ihr nachfolgenden Generation „Chiffre und Projektionsfläche“ (S. 74), auch weil sie in ihrem eigensinnigen Verhalten „Gefahren und Gefährdungen“ sehen (ebenda, s.a. S. 135). Damit wird ihnen „immer auch die eigene Kindheit und Jugend“ gespiegelt (ebenda).

Von dieser Warte aus bietet Hafener einen beeindruckenden Parforceritt durch die Geschichte und Gegenwart der Jugendkulturen. Er definiert Jugend und beschreibt ihre Merkmale, referiert Forschungsergebnisse, stellt beispielhaft Protestformen vor, so z.B. die „Halbstarke“ der 1950er-Jahre und aktuelle Bewegungen wie „Fridays for Future“; illustriert, wie über Jugend geredet und geschrieben wurde (siehe oben)

und analysiert kenntnisreich und milieunah die Sprache der Jugend und deren Wandel.

Der Text ist dicht und schnörkellos geschrieben. Nach einer Fülle von ausgebreiteten Informationen und Aspekten plädiert Hafener „für eine offene Diskussion“ über Fragen und Folgen zur Jugend und deren Erforschung. Dabei wendet er seinen Blick auf „das lange Zeit dominierende neoliberale Wirtschaftsmodell“, das „mit seinen deregulierten Finanzmärkten und seinem politischen Programm – in globaler Perspektive – nicht in der Lage [ist], große Teile der jungen Generation auszubilden und beruflich-sozial zu integrieren, ihnen stabile und sichere Lebens- und Existenzbedingungen (Beschäftigung, soziale Absicherung, Teilhabe und Anerkennung) zu ermöglichen“ (S. 141). Im Zusammenhang mit den multiplen Krisen der Gegenwart zeigt sich Hafener darüber verwundert, „dass nicht noch mehr junge Leute in allen Ländern sich empört und ihrer Situation öffentlich Ausdruck verliehen haben.“ (S. 143)

Fazit: Wer sich mit Jugendlichen, deren Fragen, Problemen und Lebensformen beschäftigt, privat oder beruflich, sollte unbedingt dieses materialreiche und engagiert geschriebene Buch lesen.

Klaus-Peter Hufer

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2241.2657>

Die nächsten Hefte

POLIS 2/2023 (1. Juli): Verschwörungsnarrative und Wahrheitstheorie

POLIS 3/2023 (1. Oktober): Dekolonialität und politische Bildung

POLIS 4/2023 (22. Dezember): Zur Zukunft der Erinnerung

POLIS 1/2024 (1. April): Räume politischer Bildung

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall:

Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Alexander Wohnig (www.dvpb.de)

27. Jahrgang 2023

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42-50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Moritz Peter Haarmann

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154 / 132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 12,00 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 11,99 €

Abonnement: 38,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2023

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNNM
© Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Katalog „Schule und Unterricht“
- Flyer Novitäten 2023

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: p01_23

PDF ISBN 978-3-7566-0060-1

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com



- ✓ Lesen
- ✓ Weiterbilden
- ✓ kompetent unterrichten



WOCHENSCHAU

POLITIK UND WIRTSCHAFT UNTERRICHTEN

SONDERAUSGABE
SEKUNDARSTUFE I/II



74. Jahrgang — Nr. 23s — Juli 2023

Digitalisierung und Politikunterricht

Best.-Nr. 23s, 64 S., € 28,90
PDF: ISBN 978-3-7566-0016-8, € 27,99



Quelle Wikipedia? Recherche im digitalen Zeitalter | Politikwissenschaftliche Perspektive | Synergien aus Form und Inhalt | „Digitalisierung“ und Bildungspolitik | Potential von Erklärvideos | Podcast im Politikunterricht | Zeitgemäßer Medieneinsatz | Digitalisierung aus politikdidaktischer Sicht | Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Recherche im Netz | Politische Bildung in der „algorithmischen Sozialmaschine“ | Internet-Memes als Medium und Lerngegenstand | Gütesiegel für Lernplattformen | Stand der digitalen politischen Bildung in Deutschland



WOCHENSCHAU

POLITIK UND WIRTSCHAFT UNTERRICHTEN

www.wochenschau-online.de



@Wochenschau_Ver



@wochenschau.verlag



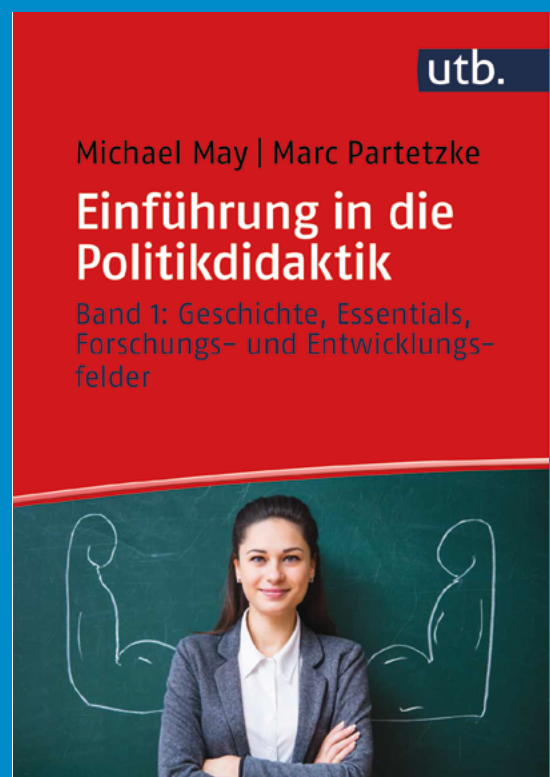
@wochenschau_verlag

Einführung in die Politikdidaktik

Die Politikdidaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen der Politik hat sich in den letzten Jahrzehnten als Wissenschaft etabliert und ausdifferenziert. Der Band führt leicht verständlich in die zentralen Fragestellungen, Grundbegriffe sowie Forschungs- und Entwicklungsfelder ein. Die Lektüre schafft Orientierung und legt Grundlagen für erste Praxisversuche angehender Politiklehrer*innen. Das Buch versteht sich als Begleiter auf dem Weg zur professionellen und reflektierten Politik-Lehrkraft.

Aus dem Inhalt:

- Pädagogik, Didaktik, Politikdidaktik
- Historische Entwicklungslinien politischer Bildung nach 1945
- Essentials der Politikdidaktik und politischen Bildung
- Arbeits- und Forschungsfelder der Politikdidaktik
- Aktuelle Entwicklungsfelder der politischen Bildung



ISBN 978-3-8252-6045-3, 224 S., € 19,90
PDF: ISBN 978-3-8385-6045-8, € 18,99