

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2021

Schwerpunkt
Klimapolitik

Zeitung

Demokratiefördergesetz mit Extremismusklausel

Fachbeiträge

Edda Müller

Wie steht es um die Klimapolitik?

Werner Friedrichs

Terrestrisch-Werden – Politische Bildungen im Anthropozän

Steve Kenner

Engagement für den Klimaschutz als politische
Bildungserfahrung

Yvonne Blöcker, Birgit Redlich

Grundschulkinder und ihre Sichtweisen auf Umwelt-
und Klimaprobleme

Didaktische Werkstatt

Klara Kauhausen, Yannick Passeick

Völkischer Klimaschutz?! Strategien zum Umgang mit der
Besetzung ökologischer Themen durch rechte Ideologien

DVPB aktuell

Impuls

Iris Witt: Bildung für nachhaltige Entwicklung muss
auch in der politischen Erwachsenenbildung
mehr Resonanz erzeugen

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Der fortschreitende Klimawandel drängt zum politischen Handeln. Doch erst durch das zunehmende öffentliche Interesse und nicht zuletzt durch die Fridays-for-Future-Bewegung hat Klimapolitik einen festen Platz im politischen Diskurs errungen. Mit der wachsenden gesellschaftlichen Aufmerksamkeit verändern sich auch die politischen Handlungsspielräume.

Edda Müller setzt sich in ihrem Beitrag mit der politischen Problemlage und den klimapolitischen Bemühungen – insbesondere im europäischen Raum – auseinander. Sie betont die Notwendigkeit gezielter Diplomatie und zeigt sich optimistisch, dass eine Eingrenzung des Klimawandels durch politisch kooperatives Handeln möglich ist. Den Klimawandel als globales Phänomen, das nicht nur alle Regionen, sondern auch sämtliche Lebensbereiche durchdringt, rückt *Werner Friedrichs* in den Fokus. Er betont, dass das Verhältnis von Mensch und Klima in seiner Grundsätzlichkeit gesehen werden muss und fragt, wie sich politische Bildung gestalten lässt, wenn Klima nicht als Politikfeld, sondern als Bestimmungsfaktor politischer Ordnung anerkannt wird. *Steve Kenner* beleuchtet in seinem Beitrag, inwieweit beim klimapolitischen Engagement junger Menschen von nachhaltigen Lernprozessen gesprochen werden kann, was diese bestimmt und wie politisches Lernen in Aktion in Bildungsformaten umgesetzt werden kann. *Yvonne Blöcker* und *Birgit Redlich* argumentieren auf Grundlage ihrer Forschungsarbeit mit Kindern im Grundschulalter ebenfalls dafür, Umwelt-, Klima- und Demokratiebildung zusammenzudenken, und sprechen sich zudem dafür aus, der Perspektive von Kindern im klimapolitischen Diskurs mehr Platz einzuräumen. In der Didaktischen Werkstatt erläutern *Klara Kauhausen* und *Yannick Passeick* von der Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN), wie rechtsideologische Gruppierungen das Thema Klimaschutz besetzen. Sie stellen Handlungsstrategien vor, um völkisches Denken und rechte Ideologien im Bereich Umweltschutz und ökologischer Wirtschaft zu entlarven und dagegen zu opponieren.

Ich bedanke mich bei allen Beteiligten und wünsche eine bereichernde Lektüre.

Luisa Girnus

POLIS

Klimapolitik

Zeitung

Demokratieförderungsgesetz mit Extremismusklausel	4
---	---

Fachbeiträge

<i>Edda Müller</i>	
Wie steht es um die Klimapolitik?	7
<i>Werner Friedrichs</i>	
Terrestrisch-Werden – Politische Bildungen im Anthropozän	11
<i>Steve Kenner</i>	
Engagement für den Klimaschutz als politische Bildungserfahrung	14
<i>Yvonne Blöcker, Birgit Redlich</i>	
Grundschulkinder und ihre Sichtweisen auf Umwelt- und Klimaprobleme	17

Didaktische Werkstatt

<i>Klara Kauhausen, Yannick Passeick</i>	
Völkischer Klimaschutz?! Strategien zum Umgang mit der Besetzung ökologischer Themen durch rechte Ideologien	20

DVPB aktuell

Impuls

<i>Iris Witt</i>	
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) muss auch in der politischen Erwachsenenbildung mehr Resonanz erzeugen	24

Termine

	27
--	----

Berichte

Nachruf: Dietrich Zitzlaff (1930–2021)	26
<i>Thüringen</i>	
Landesverband setzt sich für Überarbeitung des Thüringer Lehrplans Sozialkunde ein.	26
<i>Berlin</i>	
Film-Empfehlung: „Wenn Rechtsextremisten freie Schulen unterwandern“	26
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	
Der Kampf gegen die Verkürzung sozialwissenschaftlich fundierter politischer Bildung geht in die nächste Runde	27
Anhörung im Landtag Nordrhein-Westfalen zum „Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Lehramtszugangsverordnung“ am 11. Mai 2021 – Stellungnahme der DVPB NW e.V.	28

LITERATUR

Rezensionen	31
Vorschau/Impressum	34

* Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendersgerechte Schreibweise anwenden möchten.



Demokratiefördergesetz mit Extremismusklausel

Das Bundeskabinett hat sich auf Eckpunkte für ein Gesetz zur Förderung der Demokratie und zur Stärkung von Initiativen gegen Extremismus geeinigt. Ziel des Gesetzes sei „die Schaffung eines gesetzlichen Auftrags des Bundes zur Erhaltung und Stärkung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und des zivilgesellschaftlichen Engagements für Demokratie“. Geschaffen werden solle eine „bedarfsorientierte, längerfristige und altersunabhängige Projektförderung von Maßnahmen mit überregionaler Bedeutung zur Demokratiestärkung“.

Die Eckpunkte wurden im Kabinett verabschiedet, nachdem die Unionsfraktion ihre Blockade beendet hatte. Der Kompromiss sieht nun eine „Extremismusklausel“ vor. Diese fordert ein schriftliches Bekenntnis der Zuwendungsempfänger zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Eine entsprechende Klausel hatte bereits 2011 die frühere CDU-Familienministerin Kristina Schröder eingeführt, wurde später aber wieder abgeschafft, nachdem Initiativen eine Verdachtskultur beklagt hatten.

„Nach Ansicht der Jugendverbände wäre eine „Extremismusklausel“ eine bürokratische Schikane, die unsere Arbeit gegen menschenfeindliches Gedankengut stark einschränkt“, warnt die stellvertretende Vorsitzende Alma Kleen vom Deutschen Bundesjugendring. „Viele zivilgesellschaftliche Träger würden in einer solchen Klausel einen Bekenntniszwang sehen und die Unterstellung, in ihren Reihen befänden sich Antidemokrat*innen.“ Aus Sicht der Jugendverbände ist es ein Wi-



derspruch, die Zivilgesellschaft einerseits aktivieren und andererseits gleichzeitig unter Generalverdacht zu stellen und kontrollieren zu wollen. Sie schreiben: „Es ist wichtig, dass die Extremismusklausel nicht Teil einer Demokratieförderung in Deutschland wird.“

Das Demokratiefördergesetz muss nun noch vom Bundestag beschlossen werden. Dass das Gesetz aber noch in dieser Legislatur durch den Bundestag komme, schätzt Timo Reinfrank von der Amadeu-Antonio-Stiftung im Deutschlandfunk Kultur als unwahrscheinlich ein. Die Stiftung plädiert für Gründlichkeit statt Tempo und wünscht sich, dass es Zeit

Aufgeschreckt durch die Morde in Hanau und Halle sowie an dem CDU-Politiker Walter Lübcke richtete die Bundesregierung einen eigenen Kabinettsausschuss für den Kampf gegen Rassismus und Rechtsextremismus ein. Die beteiligten Ministerien vereinbarten schließlich 89 Einzelmaßnahmen. Wir berichteten dazu in der POLIS 1/2021. Bei der Realisierung der Pläne aber hakt es.

gebe für parlamentarische Beratungen und eine Anhörung der entsprechenden NGOs. Zudem gab es innerhalb der Unionsfraktion weiterhin Bedenken gegen das Demokratiefördergesetz.

Positionierung der Deutschen Schulakademie zur demokratischen Schulentwicklung

„Gute Schulen sind demokratische Schulen. Sie sind für Kinder und Jugendliche ein Ort, an dem sie Demokratie erleben und erlernen können. Demokratische Schulentwicklung ist deshalb eine elementar wichtige pädagogische Aufgabe für Schulen.“ Mit der Publikation der „Positionierung zur demokratischen Schulentwicklung“ möchte die Dt. Schulakademie Schulen auf dem Weg zu einer demokratischen Schulkultur unterstützen. In sieben Empfehlungen wird zusammengefasst, wie Schulen Kindern und Jugendlichen demokratische Erfahrung ermöglichen und demokratisch Schulentwicklung etablieren können. Die Empfehlungen befassen sich u.a. mit Schulkultur und Unterricht, Mitbestimmung und Verantwortung, Bildungsgerechtigkeit und die Verzahnung mit Wissenschaft. Insgesamt wird gefordert, dass Demokratiepädagogik in der bildungspolitischen Gesamtlage einen höheren Stellenwert bekommt.

16. Kinder- und Jugendbericht: „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“



Im November 2020 wurde der 16. Kinder- und Jugendbericht, der sich auf über 600 Seiten mit Rahmenbedingungen, Strukturen und Inhalten der Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter befasst, vorgelegt. Der 16. Kinder- und Jugendbericht beschreibt wesentliche Herausforderungen und Potentiale der politischen Bildung in Deutschland. Die zentrale Botschaft dabei ist, dass „politische Bildung von Anfang an“ eine der entscheidenden Aufgaben demokratischer Gesellschaften ist. „Der Bericht erklärt die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten und die Entwicklung kritischer Urteilskraft zum vornehmsten Ziel politischer Bildung und fordert ein deutliches Bekenntnis der Politik zu einer unverzichtbaren, an Demokratie und Menschenrechten orientierten politischen Bildung“, heißt es beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Dass der politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, war auch das einhellige Votum in einer öffentlichen Anhörung zum Bericht am 17. Mai 2021. Die Sachverständigen mahnten, dass politische Bildung nicht neutral sein könne, sondern sich an der demokratischen Ordnung und ihren Werten orientieren müsse.

In einer Stellungnahme der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung wird die Feststellung des Berichts, dass politische Bildung mehr ist als Extremismusprävention, stark betont. Zudem wird begrüßt, dass „[d]er Bericht eine stringente Nutzung und Unterscheidung zentraler Fachbegriffe, wie „politische Bildung“ oder „Demokratiebildung“ [liefert], wodurch künftig ein klarer begrifflicher Rahmen für Debatten zur politischen Bildung gesetzt wird.

„Nicht zuletzt macht der Bericht durch die Vielzahl von Impulsen und Anregungen insgesamt deutlich, welche Bedeutung der professionellen politischen Bildung in unserer Demokratie zukommt. Der explizit formulierte Anspruch, dass alle jungen Menschen ein Recht auf politische Bildung haben findet daher die ungeteilte Zustimmung der Zentralen der politischen Bildung.“ Sie schreiben, dass sich „[h]ieran [...] künftige politische Entscheidungen messen lassen müssen.“

Gründung der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie



Die John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie (kurz: JoDDiD) ist eine neu gegründete Einrichtung an der Professur für Didaktik der politischen Bildung der Technischen Universität Dresden. Sie befindet sich im Aufbau und wird perspektivisch von 10 Mitarbeiter:innen getragen. POLIS hat mit Direktorin Anja Besand über das JoDDiD gesprochen:

Warum braucht es die John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie?

Die Forschungsstelle wurde gegründet, um die Aktiven im Feld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu unterstützen und die Lücke zu schließen, die sich seit vielen Jahren zwischen der akademischen politischen Bildung und der außerschulischen Praxis ergeben hat.

Worin sieht die Forschungsstelle ihre Aufgabe?

Die Forschungsstelle hat im Kern drei Aufgaben. Sie soll die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung in Sachsen unterstützen neue Formate, Methoden und Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Sie soll helfen Forschungsdesiderate zu schließen sowie vorliegende Befunde an das Praxisfeld heranzutragen und sie soll Beratungs- und Weiterbildungsangebote anbieten.

Warum liegt der Fokus auf der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung?

Die politikdidaktische Forschung an den Universitäten ist – nicht nur, aber auch – in Sachsen stark auf die Schule konzentriert. Das liegt an der spezifischen Verankerung der entsprechenden Stellen im Bereich der Lehrer:innenausbildung. Wir wissen deshalb durchaus einiges darüber unter welchen Bedingungen politische und demokratische Bildung in der Schule gelingt oder gelingen kann. Über das Feld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wissen wir leider sehr viel weniger. Durch die John-Dewey Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie können wir zumindest für den Standort Dresden jetzt auf zwei Beinen stehen: ein eher schulbezogenes und ein klar außerschulisches. Darüber sind wir sehr froh.

Gibt es bereits Beispiele für den Austausch von pädagogischer Bildungspraxis und Wissenschaft?

Aber klar, das haben wir ja nicht erfunden. Ein großes Vorbild für uns ist die Transferstelle politische Bildung, die in diesem Bereich seit vielen Jahren ganz wunderbare Arbeit macht. Aber auch der Bundesausschuss politische Bildung und der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten engagiert sich hier durch gezielte Professionalisierungsangebote.



Politische Bildung in Corona-Zeiten

Stellungnahme des Arbeitskreises Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung

Die „Corona-Krise“ hat auch die Arbeit der außerschulischen politischen Jugendbildung/ politischen Erwachsenenbildung erheblich beeinflusst. Welche Folgen dies für die Gegenwart hat und welche für die Zukunft ihrer Arbeit zu erwarten sind, fasst der Arbeitskreis Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung (AJEB) der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung in einer Stellungnahme zusammen und stellt hierzu Forderungen auf, die wir im Folgenden abdrucken:

„Insgesamt stellt sich die Frage, ob politische Bildung in der „Post-Corona-Zeit“ und dem zu erwartenden, mit ihr verbundenen Strukturwandel einen ausreichend großen Raum bieten kann, um die kollektiven (gleichzeitig vielfältigen) Erfahrungen der globalen Pandemie zu be- und zu verarbeiten. Die Pandemie hat gezeigt, wie wichtig ein politischer Diskurs in der Gesellschaft ist (z. B. Gewährleistung von Freiheit oder Rettung von Leben, Legitimität von Verfahren) und in welchem Maße sich Solidarisierungs- oder Entsolidarisierungstendenzen abzeichnen. Eine starke außerschulische politische Bildung wird deshalb auch nach der Pandemie unerlässlich bleiben. Hieraus folgt:

- Es muss mehr und verstärkte Lobbyarbeit von zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und Bildungsinstitutionen, aber auch von politischen Akteur*innen, die sich in Bildungsfragen engagieren, für die außerschulische politische Bildung geben.
- Es müssen nicht nur vorhandene Strukturen erhalten bleiben, sondern grundsätzlich sichere Beschäftigungsverhältnisse für Bildner*innen, gerade für „Soloselbstständige“, geschaffen werden.
- Das System der außerschulischen politischen Jugendbildung/ politischen Erwachsenenbildung muss trotz zu erwartender allgemeiner Sparzwänge gestärkt werden.

- Trotz durchaus positiver Erfahrung mit digitalen Bildungsangeboten bleiben auch in Zukunft Präsenzformate zentral. Unmittelbare Begegnungen in Bildungseinrichtungen und Tagungshäusern sind und bleiben für eine wirkungsvolle politische Bildung grundlegend.
- Es ist mehr Forschung erforderlich. Denn gerade jetzt ist ungewiss, wie sich unter den gegebenen Umständen Strukturen verändern und, wie und unter welchen Bedingungen gute politische Bildung gelingt.
- Es muss politischer und gesellschaftlicher Konsens sein, dass die „Corona-Krise“ gezeigt hat, wie unverzichtbar und „systemrelevant“ außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung sind.“

POLIS-Podcast „Corona und Politische Bildung“

Das Corona-Virus und die damit verbundene pandemische Lage wirkt sich (un)mittelbar auf unterschiedliche gesellschaftspolitische Felder aus. Auch die schulische und außerschulische politische Bildung ist nachhaltig betroffen. Bildungsorte durften über Monate keine Veranstaltungen in Präsenz organisieren, Seminare und Workshops fielen aus oder wurden ins Digitale verlegt. Das Unterrichtsfach Politische Bildung wurde – weil es nicht die Stellung eines Hauptfaches hat – in der Krise noch weiter marginalisiert. Im ersten POLIS-Podcast widmen sich die Redaktionsmitglieder Dr. Gudrun Heinrich (Universität Rostock) und

Steve Kenner (Universität Hannover) daher dem Thema „Corona und Politische Bildung“. Mit Prof.‘in Dr.‘in Sabine Achour (FU Berlin), Prof. Dr. Karim Fereidooni (Ruhr-Universität Bochum), Barbara Menke (bap) und Prof. Dr. Tonio Oeftering (Universität Oldenburg, DVPB Bundesvorsitzender) sprechen sie darüber wie der Status Quo im Feld der politischen Bildung vor der Pandemie war, welchen Einfluss Corona auf Bildungsprozesse und Freiräume politischen Lernens nimmt und welche Folgen die Pandemie für die politische Bildung insgesamt haben kann.

Für den Podcast wurde auch eine Vertreterin Bundesschülerkonferenz angefragt. Bis zum Redaktionsschluss dieses Heftes stand die Teilnahme noch nicht fest. Die Veranstalter*innen streben aber weiterhin an, die Perspektive der Schüler*innen in das Gespräch einzubinden.

Eine Teilnahme am Live-Podcast ist möglich, Sie können sich dafür via Mail bis zum 04. Juli 2021 anmelden: politische.bildung@uni-rostock.de



POLITISCHE BILDUNG E.V.
Bundesverband
www.dvpb.de

VPB

POLIS- PODCAST

POLITISCHE BILDUNG UND CORONA

Videopodcast der Fachzeitschrift POLIS zur Covid-19-Pandemie und damit verbundenen Auswirkungen auf und Folgen für die politische Bildung in Deutschland

8. JULI 2021 | 16:00 BIS 17:30 UHR
ONLINE ÜBER ZOOM

ANMELDUNG BIS ZUM 04. JULI 2021 MIT EINER MAIL AN
POLITISCHE.BILDUNG@UNI-ROSTOCK.DE

GASTGEBER*IN



DR. HEINRICH

WIR SPRECHEN MIT...



STEVE KENNER



SABINE ACHOUR



KARIM FEREDOONI



BARBARA MENKE



TONIO OEFTERING

ORGANISIERT VON DEN DVPB-LANDESVERBÄNDEN
MECKLENBURG-VORPOMMERN & NIEDERSACHSEN



Fachbeiträge

Edda Müller

Wie steht es um die Klimapolitik?

Kurz nach ihrem Amtsantritt als Präsidentin der EU-Kommission verglich Ursula von der Leyen den ‚Green Deal‘ mit der Vision der Mondlandung in den 1960er Jahren und meinte: „Jemand hat mal gesagt: Das ist Europas Mann-auf-dem-Mond-Moment“ (Tagesschau, 2019). Werden mit diesem Bild die Dimension des Klimaproblems sowie Art und Umfang der zu bewältigenden Aufgabe zutreffend beschrieben? Reicht es aus, wenn die Politik Mittel in mehrfacher Milliardenhöhe zur Verfügung stellt, um den Klimawandel durch Investitionen in die Entwicklung grüner Technologien und industrieller Innovationen zu stoppen? Die mit dem Klimawandel verbundenen Probleme sind in ihrer Dimension nicht mit der Bewältigung der wissenschaftlichen und technologischen Herausforderungen der Raumfahrt vergleichbar. Der Beitrag beschreibt, welche Herausforderungen die Klimapolitik zu bewältigen hat, wie weit sie damit bis jetzt gekommen ist und was künftig zu tun sein wird.

Die größte Herausforderung besteht im Auseinanderklaffen der geowissenschaftlichen Eigenschaften des Problems und der Struktur der für ihre Bewältigung verantwortlichen Akteure. Der den Klimawandel beschleunigende Treibhauseffekt wirkt global. Die Verminderung von Emissionen an einem Ort bleibt wirkungslos, wenn die Emissionen an anderer Stelle weiter steigen. Die Abhängigkeit des Kohlenstoffzyklus von der Speicherung in der Natur kommt hinzu. Es geht – wie ich es mit Heydemann gerne

nenne – um die „Gratisdienste der Natur“ (Ministerium für Natur und Umwelt des Landes Schleswig-Holstein, 1995). Sie basieren auf der Eigenschaft des Kohlenstoffzyklus. Derzeit werden etwa 50% der emittierten CO₂-Gase in der Vegetation, den Wäldern, Böden und Meeren gespeichert. Sie werden damit – zumindest vorläufig – in ihrer Treibhauswirkung neutralisiert. Mit der Abnahme der natürlichen Speicherfähigkeit etwa durch Abholzung steigt der den Klimawandel bewirkende Treibhauseffekt. Auch hier handelt es sich um ein globales Phänomen. Die Verhinderung der Zerstörung von Senken sowie der Schutz insbesondere der terrestrischen Speicherfähigkeit lässt sich nicht zentral verordnen. Notwendig ist vielmehr das Mittun einer Vielzahl regionaler und lokaler Akteure. Der globalen Dimension des Problems steht also sowohl hinsichtlich der Höhe der Emissionen als auch der Erhaltung der Gratisdienste der Natur die regionale, dezentrale Verantwortung und Handlungskompetenz der politischen Akteure und aller Verursacher von Treibhausgasen gegenüber.

Weiter erhöht wird die Komplexität durch die Vielzahl betroffener Handlungsfelder. Sie sind einerseits Verursacher des Treibhauseffekts und andererseits notwendige Akteure zur Problemlösung. Auch hier sieht sich die Klimapolitik als Querschnittspolitik einer Mehrzahl von Politikfeldern gegenüber, auf deren Handeln sie keinen unmittelbaren Einfluss hat. Dies gilt faktisch für alle Politikbereiche, insbesondere aber für die Energie-,

Verkehrs-, Bau- und Landwirtschaftspolitik. Generell geht es um einen umfassenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozess. Die größte Herausforderung für politisches Handeln ist dabei der Faktor Zeit. Strukturen, die im „fossilen Zeitalter“ entstanden sind, müssen nicht nur wirtschaft-

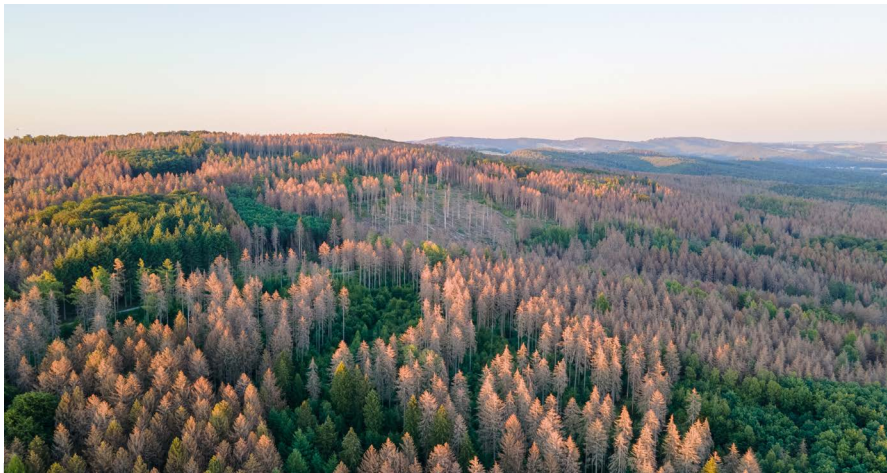
Prof. Dr. Edda Müller, Politikwissenschaftlerin und Praktikerin im Bereich der Umwelt-, Klima- und Verbraucherpolitik, Stationen u.a. Ministerin für Natur und Umwelt Schleswig-Holstein, Vizedirektorin der Europäischen Umweltagentur, Alleinvorstand des Verbraucherzentrale Bundesverbands.



lich, sondern auch für die lebenden Generationen sozialverträglich verändert werden. Demokratische Politik kann dies nicht allein ‚top down‘ bewerkstelligen. Patrizia Nanz weist auf den notwendigen ‚bottom-up‘ Prozess hin und meint: „Eine echte Transformation der Gesellschaft muss auch aus dieser selbst heraus kommen“ (Nanz/Treyer 2021, S. 2)

Die Problemlösungsfähigkeit der Klimapolitik ist daher abhängig von ihrer Handlungsbereitschaft, den Handlungsmöglichkeiten und Durchsetzungschancen. Ich werde zeigen, welche Rolle hierbei die internationale Klimapolitik spielt, welchen Beitrag die Europäischen Union zum weltweiten Klimaschutz leistet, und welche Rolle der Zivilgesellschaft

Quelle: Colin Behrens



Geschädigte Wälder. Weiteres Waldsterben wird im Zusammenhang mit dem Klimawandel prognostiziert.

als Treiber der Politik und als Beschaffer von gesellschaftlicher Akzeptanz für klimapolitische Beschlüsse zukommt.

Die Treiber der Klimapolitik

Es war die Klimaforschung, die die Klimapolitik in Bewegung setzte. Probleme haben keine reale Existenz. Sie sind latent zwar bereits vorhanden. Um sie auf die politische Tagesordnung zu bringen, bedarf es eines Auslösers. Der Zusammenhang zwischen der Menge des Spurengases CO_2 in der Atmosphäre und der globalen Temperatur war in der Wissenschaft zwar seit langem bekannt. Erst 1987 einigte sich die Klimaforschung jedoch darauf, dass es sich bei dem beobachteten globalen Temperaturanstieg um einen anthropogenen, menschengemachten Effekt handelt. Sie setzten damit einen politischen Prozess in Gang, der in der internationalen Politik beispiellos ist. In nur fünf Jahren wurden die institutionellen und völkerrechtlichen Grundlagen geschaffen, auf denen das klimapolitische Handeln noch heute beruht. 1987 beschlossen die Regierungen unter dem Dach der Vereinten Nationen die Gründung des Weltklimarats IPCC. Das Gremium trat 1988 zum ersten Mal zusammen. Es besteht aus Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aller Disziplinen und fungiert zugleich als zwischenstaatlicher Ausschuss, in dem von den Vertretern und Vertreterinnen von derzeit 195 Staaten politische Entscheidungen diskutiert werden. 1990 begannen die internationalen Verhandlungen zur Klimarahmenkonvention. Die Konvention wurde in

Rekordzeit 1992 am Rande der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung von 154 Staaten unterzeichnet und trat 1994 in Kraft. Bereits ein Jahr später fand in Berlin die erste Vertragsstaatenkonferenz statt. Das deutsche Umweltministerium hatte sich intensiv um die Ausrichtung der Konferenz bemüht. Die Bundesregierung hatte bereits 1990 beschlossen, die deutschen CO_2 -Emissionen bis 2005 um 25% im Vergleich zu 1987 zu vermindern. Mit der Bestätigung dieses Beschlusses vor der internationalen Öffentlichkeit durch den damaligen Bundeskanzler Kohl erhofften sich die Klimaschützer und Klimaschützerinnen im Bundesumweltministerium Unterstützung für die Umsetzung des Kabinettsbeschlusses in konkrete politische Maßnahmen.

Die Klimarahmenkonvention enthält institutionelle Vorkehrungen und Pflichten, die bis heute den klimapolitischen Zug in Bewegung halten. Es sind dies die Einrichtung eines Klimasekretariats, die Verpflichtung zur Abhaltung jährlicher Konferenzen der Vertragsparteien sowie regelmäßige Berichtspflichten zur Emissionssituation der Treibhausgase¹, des Zustands der Senken (Landnutzungsänderungen, Wälder) sowie der regionalen und nationalen Programme zur Abschwächung der Klimaveränderungen. Diese Regelungen schaffen Öffentlichkeit und halten die Klimapolitik auf der politischen Agenda. Sie erklären nicht die klimatischen Versäumnisse und Misserfolge. Das Fortschreiten des Klimawandels konnte seit 1992 nicht gestoppt werden. Die globale Durchschnittstemperatur war 2019 1,1 Grad wärmer als zur vorindustriellen

Zeit. Die Klimaforschung geht derzeit davon aus, dass der Kipp-Punkt, an dem es zu irreversiblen Schäden des Ökosystems kommt, bei 1,5 bis 2 Grad liegt und dass ohne aktives Handeln dieser Punkt noch im 21. Jahrhundert erreicht werden könnte.

Veränderung der Problemdeutung

Für den politischen Erfolg und die Wahl politischer Instrumente spielt die Problemdeutung – das framing (Kingdon, 1984) – eine entscheidende Rolle. Geprägt war die Klimapolitik lange Zeit von Problemdeutungen, die Fortschritte verhinderten. Die naturwissenschaftliche Erkenntnis, wonach Treibhausgase global wirken, wurde auf die Handlungsebene übertragen. CO_2 -Emissionen sind für die menschliche Gesundheit nicht gefährlich. Der lokal wirkende gesundheitliche und wirtschaftliche Nutzen einer klimaverträglichen Energieversorgung spielte daher in der klimapolitischen Diskussion keine Rolle. Im Vordergrund der politischen Auseinandersetzungen stand die Verantwortung der Industrieländer und eine mögliche Überforderung der Wirtschaft. Übersehen wurde, dass mit jeder eingesparten Tonne fossiler Brennstoffe und durch die Umstellung auf Erneuerbare Energien zugleich die lokale Emission gesundheitsschädlicher Feinstäube, Schwefeldioxide und Stickoxide vermieden wird. Übersehen wurde ebenso der wirtschaftliche Nutzen von Energieeinsparung und Energieeffizienz (Müller 2020, S. 16f.). Diese Problemdeutung beeinträchtigte nicht nur die Bereitschaft der Industrie- und Schwellenländer zu aktivem Klimaschutz. Sie erhöhte auch den Widerstand aus Kreisen der Wirtschaft und vermehrte die Sorge von Gewerkschaften, Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen um einen möglichen Verlust von Arbeitsplätzen.

Die Zivilgesellschaft in Deutschland und der Europäischen Union (EU) tat wenig, um diese Widerstände und Sorgen zu vermindern. Die Folgen des Klimawandels waren vor der eigenen Haustür noch kaum erkennbar. Angenommen wurde, dass die Folgen der Klimaerwärmung vor allem die Regionen rund um den Äquator betreffen würden. Im Vordergrund der Proteste standen daher die Schuldfrage, die Gerechtigkeitsfrage und Forderungen zur Hilfe für vom Klimawandel besonders betroffene Länder des Südens. Sichtbar und hörbar waren zivilgesellschaftliche

Akteure vor allem während der zahlreichen Vertragsstaatenkonferenzen. Während der oft langwierigen Verhandlungen der Regierungen hinter verschlossenen Türen waren sie diejenigen, die mangels offizieller Neuigkeiten den zahlreichen Medien Rede und Antwort standen.

Länder wie China und Indien zeigen, dass sich die Problemdeutung inzwischen geändert hat. Umweltverschmutzung und Luftbelastung durch den fossilen Energieverbrauch werden als Grenzen des Wachstums wahrgenommen. Klimaschutz gilt nicht mehr generell als wirtschaftsschädlich. Extreme Witterungsereignisse in unseren Breiten, die Bilder von abschmelzenden Polen, von Eisbären, deren Lebensraum verschwindet und alarmierende Nachrichten über den Verlust der Artenvielfalt haben das Bewusstsein für die Gefahren des Klimawandels in die breite Öffentlichkeit getragen. Hilfreich ist auch die Jugendbewegung ‚Fridays for Future‘. Jüngste Untersuchungen des Umweltbundesamtes zum Umweltbewusstsein zeigen, dass für Zweidrittel der deutschen Bevölkerung der Umwelt- und Klimaschutz zu den vordringlichen Zukunftsaufgaben gehört. Konstatiert wird eine deutliche Zunahme im Vergleich zu früheren Umfragen (Umweltbundesamt 2020).

Im Prozess der internationalen Klimapolitik stehen die Ergebnisse der 21. Vertragsstaatenkonferenz in Paris im Jahr 2015 für den Übergang in eine neue Phase der Klimapolitik. Ziel des Pariser Übereinkommens ist es, die durch Treibhausgase verursachte Erderwärmung auf deutlich unter zwei Grad im Vergleich zur vorindustriellen Zeit zu begrenzen. Angestrebt wird ein 1,5 Grad Ziel. Erreicht werden soll dies mit dem Konzept der Klimaneutralität. Es will bis zur zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts die Anstrengungen zur Emissionsreduktion mit der Erhaltung und Ausdehnung der Speicherfähigkeit der Natur verbinden. Die Nationen dürfen dann nur noch so viele Treibhausgase ausstoßen, wie etwa Wälder oder andere Kohlendioxid-Senken der Atmosphäre entziehen. Was das Pariser Übereinkommen wirklich bringt, dazu gibt es unterschiedliche Meinungen. Die einen loben die „diplomatische Leistung“ (Sommer/Müller 2016), die anderen monieren das Fehlen konkreter politischer Maßnahmen. Wie diese konkret aussehen könnten, werde ich am Beispiel der EU-Klimapolitik zeigen.

EU-Klimapolitik auf dem Weg zur Klimaneutralität

Seit 2000 sitzen die Treiber der EU-Politik und der deutschen Klimapolitik in Brüssel.² Die Bilanz kann sich sehen lassen. Die Reduktion der EU-Treibhausgase betrug von 1990 bis 2018 23 % bei einem Wirtschaftswachstum von 61 % im selben Zeitraum.³ Der EU-Anteil an den weltweiten Treibhausgasen lag 2018 bei knapp 10 %. Die Handlungsweise der EU-Kommission beschreibt der langjährige Leiter der Generaldirektion für ‚Climate Action‘, Jos Delbeke wie folgt: „Policy making is not about what can be done in theory, but much inspired by practicalities and political feasibility“ (Debelke/Vis 2016, S. 1). Mit diesem Ansatz hat es die EU-Kommission geschafft, trotz der großen Unterschiede der Mitglied-

staaten. Eine Anschlussregelung ist in Vorbereitung.

Das Bemühen, viele Länder und Akteure mitzunehmen, zeigt sich auch in der pragmatischen Vorgehensweise. Durch eine schrittweise Verschärfung von Reduktionspflichten sowie den Einsatz eines gut sortierten Werkzeugkastens wurden Emissionsminderungen vor allem im Bereich der Energiepolitik erzielt. Zu nennen ist hier in erster Linie das EU Emissionshandelssystem, mit dem bisher 21 % der EU-weiten CO₂-Emissionen reduziert wurden. Auch Ordnungsrecht kam zum Einsatz. Wegen ihrer geringen Popularität sei hier die Ökodesign Richtlinie erwähnt. Sie reguliert den Energieverbrauch einer großen Zahl von Haushaltsgeräten. Das Verbot der Glühbirne gehörte dazu. Sehr kreativ ist die EU-Kommis-



Quelle: Wolfgang Borchers

Gezeichnete Landschaft. Fabriken und Industrieanlagen stehen oft symbolisch für den Ausstoß von Treibhausgasen.

staaten sowohl hinsichtlich des Anteils fossiler Energien an der Energieversorgung als auch ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, die Klimapolitik in Bewegung zu halten. Dazu gehören angesichts ihrer öffentlichen Signalwirkung an erster Stelle die kollektiven Minderungsziele.⁴ Ihre soziale Ausgewogenheit und politische Machbarkeit wird durch Lastenteilung, die sich am nationalen pro-Kopf Bruttoinlandsprodukt orientiert, herbeigeführt. „Reiche Länder“ hatten danach bis 2020 höhere Reduktionspflichten, während „arme Länder“ zusätzlich emittieren

sion bei der Erfindung von Instrumenten, mit denen sie ihre mangelnde Durchsetzungskraft oder auch fehlende Zuständigkeiten kompensiert. Beispiel hierfür ist die Governance Verordnung mit ihren Berichterstattungs- und Prüfvorschriften. Die Berichte der Mitgliedstaaten sind öffentlich und sollen öffentliche Debatten und politischen Handlungsdruck erzeugen. Insgesamt zeigt die klimapolitische Bilanz der EU Erfolge vor allem im Industriebereich sowie der Veränderung des Energiemix bei der Stromerzeugung durch den Beitrag erneuerbaren Energien und die Umstellung auf

mehr Gaskraftwerke. Wenig erreicht wurde im Verkehrs- und Baubereich.

Das mit den Pariser Beschlüssen eingeläutete Ziel der Klimaneutralität veranlasste die EU-Kommission zu einem Strategiewechsel. Der Schutz der Speicherfähigkeit der Natur und die Erhaltung der Biodiversität sollen in den Klimaschutz integriert werden. Als Hauptverursacherin des Verlusts der Artenvielfalt wird die Landwirtschaft adressiert. Darüber hinaus sollen durch die Festlegung verbindlicher sektorale Reduktionspflichten in einem europäischen Klimaschutzgesetz die Durchsetzungsschwächen vor allem im Bereich der Verkehrs- und Baupolitik vermindert werden. Verbunden ist dieses Konzept mit dem verbindlichen Ziel, die Netto-Treibhausgasemissionen in der EU bis 2050 auf null zu bringen. Als Zwischenziel wurde für 2030 die Anhebung des kollektiven Klimaschutzziels auf netto 55% vereinbart. Die Zustimmung der Mitgliedsstaaten wurde nicht zuletzt durch die Zusage zur Fortsetzung der Lastenverteilung sowie die Schaffung eines finanziellen Fonds ermöglicht. Die konkrete Ausgestaltung des europäischen Klimaschutzgesetzes bleibt künftigen Verhandlungen mit den Mitgliedsstaaten und dem Europäischen Parlament vorbehalten. Kontroversen dürfte der Vorschlag der EU-Kommission auslösen, das Gesetz nicht nur mit regelmäßigen Berichtspflichten der Mitgliedsstaaten auszustatten, sondern auch mit einer Ermächtigung der Kommission, von einzelnen Mitgliedsstaaten weitergehende Maßnahmen zu verlangen. Vermutlich wird eine Zustimmung von der Verfügbarkeit entsprechender Finanzhilfen abhängen. Fraglich ist, ob 30% der Mittel ausreichen werden, die Ende 2020 durch die Beschlüsse zur mittelfristigen Finanzplanung und der Mittel für das ‚Next Generation Programm der EU‘ für Klimaschutzmaßnahmen vereinbart wurden.

Rolle der Zivilgesellschaft

Öffentliche Berichtspflichten und die regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung sind wichtige Instrumente sowohl der internationalen als auch der EU-Klimapolitik. Sie sollen Handlungsdruck erzeugen und die Durchsetzungsfähigkeit der Klimapolitik im Wettstreit mit anderen politischen Zielen, Aufgaben und Interessen erleichtern. Adressaten des Drucks sind die nationalen Regierungen und

Parlamente, von deren Zustimmung auch die Fortschritte der EU-Klimapolitik abhängen. In demokratisch verfassten Staaten sind diese vom Votum der Wähler und Wählerinnen und deren Vertrauen in die Handlungsbereitschaft der gewählten Politiker und Politikerinnen abhängig. Das jüngste Eurobarometer zeigt, dass sowohl in Deutschland als auch den übrigen EU-Mitgliedsstaaten nicht nur die Sorge um den Klimawandel gestiegen ist. Es mehren sich auch die Forderungen nach einer aktiveren nationalen Klimapolitik. Auch die Problemdeutung ändert sich in der Bevölkerung. Die Klimapolitik scheint nicht länger primär als wirtschaftliche Bedrohung und Verzicht wahrgenommen zu werden. Vielmehr wird die Förderung sauberer Technologien auch als Chance für die Schaffung neuer Arbeitsplätze und als Chance für europäische Unternehmen gesehen, ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern (European Commission 2019).

Die Zivilgesellschaft verstanden als organisiertes Engagement für den Klimaschutz scheint derzeit in diesem Prozess vor allem die Rolle der Cassandra zu spielen. Sie konfrontiert die Öffentlichkeit mit Schreckensszenarien und vermittelt den Eindruck, dass allein der richtige Wille von Politikern die Welt vom Untergang retten könne. Die Rolle als Mahnerin und ‚watch dog‘ war notwendig und ist immer noch wichtig. Noch wichtiger sind heute allerdings konkrete Beispiele für das Mittun der Vielen. Dies sind die zahlreichen Initiativen für eine klimaverträgliche Energieversorgung und Mobilität vor Ort sowie Beispiele für eine Veränderung des Konsumverhaltens.

Die Politik ist damit nicht aus dem Obligo entlassen. Mehr Mut und bessere Konzepte sind auf nationaler Ebene nötig, um erfolgreich gegen gewachsene Strukturen und Besitzstände vorzugehen. Zum klimapolitischen Werkzeugkasten sollten künftig mehr ordnungsrechtliche Instrumente – Gebote und Verbote – gehören. Sie sind meist sozialverträglicher als ökonomische Instrumente, die über den Preismechanismus wirken. Auch geben sie den Wirtschaftsakteuren mehr Planungssicherheit für klimagerechte Zukunftsinvestitionen.

Die Europäische Union wird nach meiner Überzeugung dank des Initiativrechts der EU-Kommission und ihrer Kontinuität das Ziel

der Klimaneutralität bis 2050 erreichen. Allein durch die Verminderung der Treibhausgase in der Europäischen Union, die nur etwa 10% der gesamten weltweiten Emissionen ausmachen, wird der globale Klimawandel nicht gestoppt werden können. Einen wichtigen Beitrag kann die EU-Klimapolitik jedoch leisten, wenn es ihr gelingt der Welt zu zeigen, dass eine aktive Klimapolitik mit einem erfolgreichen nachhaltigen Wirtschaftsmodell vereinbar ist.

Anmerkungen

- 1 Das Kyoto-Protokoll nennt sechs Treibhausgase: Kohlendioxid (CO₂), Methan (CH₄), Lachgas (N₂O), wasserstoffhaltige Fluorkohlenwasserstoffe (HFKW), perfluorierte Kohlenwasserstoffe (FKW), und Schwefelhexafluorid (SF₆). Ab 2015 wurde Stickstofftrifluorid (NF₃) zusätzlich einbezogen. In Deutschland entfallen 88,0% Prozent der Freisetzung von Treibhausgasen auf Kohlendioxid, 6,1 Prozent auf Methan, 4,1 Prozent auf Lachgas und rund 1,7 Prozent auf die F-Gase (im Jahr 2018).
- 2 Das war die Folge des Kyoto Protokolls von 1997, in dem für die EU ein kollektives Reduktionsziel von 8% im Vergleich zu 1990 vereinbart wurde.
- 3 Reduziert wurde v. a. CO₂. Sein Anteil an den gesamten EU-Treibhausgasen beträgt 81%.
- 4 Es waren dies bis 2012 8%, bis 2020 20%, bis 2030 40%, durch die Ratsbeschlüsse vom Dezember 2020 erhöht auf 55%.

Literatur

- Delbeke, J./Vis, P. (2016): EU Climate Policy Explained. European Commission. European Union. https://ec.europa.eu/clima/sites/clima/files/eu_climate_policy_explained_en.pdf.
- European Commission (2019): Citizen support for climate action. https://ec.europa.eu/clima/citizens/support_en. Stand: 22.02.2021.
- Kingdon, J. W. (1984): Agendas, Alternatives, and Public Policies.
- Ministerium für Natur und Umwelt des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) & Heydemann, B. (1995): Gratsdienste der Natur. Forschungsstelle für Ökosystemforschung und Ökotechnik der Universität. Kiel.
- Müller, E. (2020): Kompensation und Klimaneutralität – Königsweg zum Klimaschutz? In: GAIA, 1/2020, S. 16-17.
- Sommer, J./Müller, M. (2016): Unter 2 Grad? Was der Weltklimavertrag wirklich bringt. Stuttgart.
- Tagesschau (2019): Von der Leyen zu „Green Deal“. „Europas Mann-auf-dem-Mond-Moment“. <https://www.tagesschau.de/ausland/green-deal-101.html>. Stand: 22.02.2021.
- Umweltbundesamt (2020): Umweltbewusstsein in Deutschland. <https://www.umweltbundesamt.de/themen/nachhaltigkeit-strategien-internationales/gesellschaft-erfolgreich-veraendern/umweltbewusstsein-in-deutschland>. Stand: 22.02.2021.

Werner Friedrichs

Terrestrisch-Werden – Politische Bildungen im Anthropozän

Landung im Anthropozän

Vor zwei Jahrzehnten, im Frühjahr 2000, machte der Atmosphärenforscher Paul Crutzen bei der Jahrestagung des *International Geosphere-Biosphere Programme* in Cuernavaca (Mexiko) seinem Ärger Luft. Aus Crutzen brach es geradezu heraus: „Stop using the word Holocene,“ intervenierte er. „We’re not in the Holocene anymore. We’re in the ... the ... the Anthropocene!“ (Davies 2016, S. 46). Danach herrschte offenbar für eine Weile Stille im Raum. Während frühere vereinzelte Erwähnungen des Begriffs ohne Resonanz verhallen, erlangte diese Szene einige Prominenz und löste eine breite Diskussion aus – vielleicht auch, weil sich an der Schwelle zum dritten Jahrtausend immer deutlicher das Ausmaß eines globalen Bedrohungsszenarios abzeichnete. Dabei trat das menschliche Handeln immer mehr in den Vordergrund. „The term Anthropocene suggests: (i) that the Earth is now moving out of its current geological epoch, called the Holocene and (ii) that human activity is largely responsible for this exit from the Holocene, that is, that humankind has become a global geological force in its own right“ (Steffen u. a. 2011, S. 843). Nur zwei Beispiele: Der Mensch bewegt inzwischen jährlich mehr physische Materialien auf der Erde als alle nicht-menschlichen Prozesse zusammen und „macht mit seinen Nutz- und Haustieren 97% der Biomasse aller terrestrischen Wirbeltiere und Vögel aus“ (Falb 2015, S. 8); im Jahre 2020 hat die vom Menschen erzeugte „anthropogenic mass“ (Elhacham u. a. 2020, S. 442) mit ca. 1,1 Terratonnen erstmals die gesamte globale Biomasse überstiegen.

Die Entwicklung des Anthropozäns zeigt drei markante Stufen. Die früheste Datierung orientiert sich an der Entstehung der Landwirtschaft vor ca. 12.000 Jahren. Als der Mensch sesshaft wurde und nicht mehr als Jäger und Sammler lebte, fing er an, die Erde zu verändern. Insbesondere fing er an, die Umwelt für Viehzucht und Ackerbau umzugestalten. „Human use of land is a major cause of the global environmental changes that define the Anthropocene“ (Ellis u. a. 2013, S.

1). Eine zweite Stufe beginnt mit der Industrialisierung im 18. Jahrhundert. Die Einführung energieintensiver Produktionsprozesse und die damit zusammenhängende starke Nutzung fossiler Brennstoffe führte zu einem „significant increase in the human enterprise and its imprint on the environment“ (Steffen u. a. 2011, S. 848). Der deutlichste Umbruch wird mit der jüngsten Datierung, der sogenannten „Great Acceleration“ (Steffen u. a. 2015) beschrieben: Seit 1950 lässt sich ein exponentieller Anstieg aller wesentlichen Faktoren (Wasserverbrauch, Tourismus, CO₂-Konzentration usw.) nachweisen, die den Einfluss des Menschen auf die Erde beschreiben. Alle drei Schwellen lassen sich „als aufeinander aufbauende Phasen des Anthropozäns“ (Horn/Bergthaller 2019, S. 48) verstehen.

Geologisierung einer historisch-politischen Entwicklung?

Das zentrale Motiv des Anthropozäns, nach dem der Mensch zum entscheidenden Faktor für die Entwicklungen im Erdsystem erklärt wird, korrespondiert mit ökologischen Narrativen. Demnach zerstöre der Mensch nach und nach die Natur, indem er immer massiver in ihre Kreisläufe und damit ins ökologische Gleichgewicht eingreife (klassisch etwa Carson 2019). Die anthropozäne Dramatisierung besteht darin, dass eine „ökologische Schwelensituation“ (Horn 2020, S. 124) beschrieben wird, in der „langsame Latenzperioden“ in „schnelle Eskalationen“ (ebd.) umkippen (*tip-ping points*). Gegen den Vorschlag, diesen *Ökozid* als geologische Epoche auszuweisen, sind unterschiedliche Vorbehalte formuliert worden.

- Die Ausweisung eines Anthropozäns komme einer erneuten neohumanistischen Hybris gleich. „Die praktische Konsequenz dieser Theorien sei das Modell des *stewardship*: Seine Machtfülle überantwortet dem Menschen die Vormundschaft für die gesamte Erde“ (Bajohr 2020, S. 3). Beispielhaft dafür stünden die im *Ecomodernist Manifesto* festgehalte-

nen Visionen eines Risikomanagements durch Geoengineering (nachzulesen u. a. unter www.ecomodernism.org).

- Die Definition des Anthropozäns geolo-gisiere eine historisch-politische Entwicklung. Konkrete historische Prozesse der Ausbeutung, der Unterdrückung oder der Akkumulation von Gütern würden in einem geologischen Stratum eingekapselt. Trefflicher wäre daher möglicherweise der Begriff „Kapitalozän“, um insbesondere den Anteil toxischer Wirtschaftssysteme sichtbarer zu machen (vgl. z.B. Moore 2016).

Dr. Werner Friedrichs ist Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich Universität Bamberg. Zuvor forschte er an unterschiedlichen Universitäten zu den Grundlagen politischer Bildung.



- In einer erdgeschichtlichen Epoche, die *den Menschen* in den Mittelpunkt stelle, verschwänden die unterschiedlichen Beteiligungsgrade. Schließlich würden auch im Anthropozän Ungleichheiten weiter verstärkt: Während nur ein Bruchteil der Menschheit Zugang zu den vermeintlichen Segnungen des beschleunigten Wachstums habe, bekämen die damit verbundenen, negativen Folgen alle zu spüren. Häufig hätten die ohnehin weniger Privilegierten sogar stärker als die Nutznießer*innen unter den Folgen des enthemmten Umgangs mit der Welt zu leiden. Die Rede von *der* Menschheit drohe solche Ungleichverteilungen und damit konkrete Verantwortlichkeiten einzelner Bevölkerungsgruppen zu verdecken (vgl. statt vieler Chakrabarty 2009).

Mit guten Gründen ist also einer allzu einfachen, mithin positiven Version eines Anthropozäns als geologischer Epoche zu misstrauen. Durch sie drohen maßgebliche, politisch-historische Prozesse aus dem Blick

zu geraten. Zudem setzt sie mitunter futuristische Machbarkeitsphantasien frei, die eher abgestandenen Männerphantasien zu folgen scheinen (vgl. Jörg 2020, S. 107ff.), als die Bedrohung durch die aktuellen Entwicklungen ernst zu nehmen.

Anthropozän als Zuspitzung der ökologischen Frage?

Im Angesichte der aufgezeigten Fallstricke scheint es nur folgerichtig, bei der Beschreibung des Anthropozäns explizit Anschluss an den politisch-ökologischen Diskurs zu halten. Denn dort wird das „Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie“ (Peter u. a. 2011, S. 7) mit seinen Akteur*innen, Interessen und Konfliktfeldern fokussiert. Insbesondere im Konzept der Nachhaltigkeit wird „der Mensch [...] als Teil der Natur und zugleich ihr Gegenüber gesehen“ (ebd., S. 11), ohne dass die politischen Dimensionen des Verhältnisses von Mensch, Gesellschaft und Natur außer Acht gelassen werden. Das Anthropozän kann somit als Zuspitzung längst aufgeworfener Fragen eingeordnet werden, wenn es neuerlich „um die Rolle des Menschen in der Natur“ (Ellis 2020, S. 10) geht.

In den meisten Beiträgen zur Bildung im Anthropozän wird deshalb an Konzepte der BNE angeschlossen (vgl. etwa die Beiträge in Sippl u. a. 2020). Das Anthropozän markiert demnach eine umfassende Verantwortlichkeit für: die Natur. „Die zur erdsystemaren und geologischen Kraft gewordenen Menschen, welche – in sehr unterschiedlichem Ausmaß und Verantwortung – das Erdsystem an den Rand eines möglichen Kippens gebracht haben, sollten umgekehrt auch in der Lage sein, nun wissenschaftsbasiert [...] ihr Handeln so zu gestalten, dass die Menschheit zu einem integrativen Teil eines funktionsfähigen anthropozänen Erdsystems wird“ (Leinfelder 2020, S. 26). Man müsse entsprechend Wissen vermitteln, damit Lösungsansätze gefunden werden kön-

nen. Insbesondere sei individuelle Verantwortung („bottom-up-Ansätze“) zu stärken, um dem Ziel einer „gerechten, sozialen und nachhaltigen Zukunftsfähigkeit der Menschheit“ (ebd., S. 55) näher zu kommen.

Bei aller Sympathie für diese Überlegungen muss aber die Frage gestellt werden, ob die Perspektivverschiebung, die durch das Anthropozän markiert werden soll, auf diese Weise ausreichend erfasst wird. Denn „the Anthropocene [...] is considered [...] as marking the end of modernist views of progress“ (Chandler 2018, S. 4) und nicht allein als die epochale Verschärfung einer ökologischen Krise. Im Bestreben des „Erzielens einer ge-

eine andere Art des In-der-Welt-Seins“ (Horn 2017, S. 9).

Um den didaktischen Sinn einer solchen Umschrift ökologischen Denkens zu entfalten, muss an neue Theorieformate angeschlossen werden. Im *ecocriticism*, einem Vorläufer des Anthropozäns, wird schon seit längerem darauf hingewiesen, dass die moderne Sicht, nach der sich der Mensch in der (mehr oder weniger passiven) Kulisse einer Umwelt bewegt, eine Chimäre ist (vgl. statt vieler Clark 2015). Aus einem Denken für oder über die Umwelt müsse eine „environmentalitäts Situation“ (Hörl 2018) werden, in der Denken und Welt auseinander hervorge-

hen, ineinander übergehen, miteinander verschmelzen (vgl. statt vieler Haraway 1995). Statt den Menschen als Anthropos mit alleiniger Handlungsmacht ins Zentrum zu stellen, geht es im Anthropozän darum, das moderne Mensch-Welt-Verhältnis nicht als Ausgangspunkt, sondern als *Ergebnis* posthumaner Ökologien zu begreifen (vgl. z. B. Braidotti 2019). Der Mensch stand nie der Welt in einer abgekapselten eigenen Seinsweise gegenüber. Vielmehr ist das Mensch-Welt-Verhältnis erst aus Verwicklungen mit der Welt hervorgegangen (vgl. dazu ausführlich Friedrichs 2020).



Müll als menschliche Spuren in der Natur.

Quelle: Wolfgang Borchers

rechten, sozialen und nachhaltigen Zukunftsfähigkeit der Menschheit“ (Leinfelder 2020, S. 55) bleibt dagegen die moderne Idee des Fortschritts aber noch fast ungebrochen erhalten. Ebenso wird die für die Moderne kennzeichnende Gegenüberstellung von Mensch (als Gestalter) und Natur (als Kulisse und Hintergrund) in vielen Zukunftsentwürfen und Szenarien weitgehend konserviert (vgl. erneut die Beiträge in Sippl u. a. 2020). Jenseits dieser angestammten Denkfiguren müssen im Anthropozän weit grundsätzlicher die vermeintlich gegebenen „Existenzweisen“ (Latour 2014) hinterfragt werden. „Dabei geht es nicht so sehr um bestimmte politische Agenden, sondern viel eher um

Was tun oder wie existieren? Politische Bildungskunst

Die klassische Frage nach dem *Was tun?* muss im Anthropozän ergänzt werden. Es geht nicht allein darum, dass das Wissen der Menschen nicht ausreicht, um die globale, politisch-ökologische Herausforderung zu dechiffrieren. Es geht nicht allein um skalierbare Kompetenzen für einen äußeren Umgang mit der Welt. Eine politische Bildung, die sich auf diesen tradierten Aufklärungsmodus beschränkt, übergeht die weltauerschließende Dimension demokratischer Existenzweisen. Die Art und Weise des konkreten, materiellen Existierens, des Essens, Wohnens, Arbeitens,

Liebens, Laufens, Erholens, Vergnügens ist weder reine Privatsache noch ein Ausläufer eines ausgedünnten Politischen (im Sinne eines weiten Politikbegriffs). Vielmehr werden durch die Art und Weise der materiellen Einrichtung der Welt – des Umgangs mit Tieren, Pflanzen, Dingen, Plätzen usw. – Perspektiven, Gegenüberstellungen und Weltbilder erst erzeugt. Politische Standpunkte werden inmitten von Wohnungen, Plätzen, Straßen, Parks oder Firmen konturiert bzw. verkörpert (für einen Überblick vgl. Fingerhut u. a. 2017). Kontextfreie, skalierbare Konzepte wie Bürger*innenschaften oder Rechtsformen sind für sich allein dagegen leere Hüllen. Sie bekommen erst durch die mit ihnen verbundenen Verstrickungen – den politischen Geschichten, Erzählungen und Praxen – ihren Sinn (vgl. für eine exemplarische Analyse Tsing 2019). Daraus folgt unmittelbar, dass die Effekte der Lebensformen und Existenzweisen greifbar gemacht werden müssen (vgl. dazu Jaeggi 2013), um eine nichtentfremdete, demokratische Existenz zu fördern. Politische Bildung kann nicht allein in der *Vermittlung* von Wissen über die Welt bestehen, sondern muss außerdem die *Verwirklichung* des Sinns demokratischer Existenz in der Welt umfassen (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Dreyfus/Taylor 2016).

Die Frage nach dem *Was tun?* muss also um die Frage *Wie existieren?* ergänzt werden. Es geht nicht allein um *Methoden des Vermittelns*, sondern mindestens auch um praktische *Strategien des Verwirklichens*. Um die Art und Weise des In-der-Welt-Seins. Das Anthropozän verlangt nach der Entwicklung einer politischen Bildungskunst. Eine solche sozioökologische Bildungskunst deterritorialisiert angestammte Unterscheidungen in der Welt (vgl. dazu Cutter-Mackenzie-Knowles u. a. 2020), um dann die existenziellen Weisen gemeinsamen Werdens mit Menschen, Dingen, Tieren und Pflanzen in ihren praktischen und materiellen Verwirklichungen zu explizieren (vgl. Bubandt u. a. 2017). Es müssen die Geschichten der Verwicklungen und Verstrickungen erzählt werden (vgl. Haraway 2018). Demokratisches Leben im Anthropozän umfasst nicht nur institutionalisierte Kapellen wie etwa die der Bürger*innenschaften, die im Souverän zusammengerechnet werden. Vielmehr muss demokratisches Leben in der Welt verwirklicht werden. Die Pflege abs-

trakter, normativer und von der Welt getrennter Figuren – wie etwa autonome Subjekte – reicht nicht mehr aus. „Eine Demokratie, die sich nicht auf autonome Individuen stützt, sondern aus Verbindungen und Affizierungen entsteht und von deren historischen Materialisierungen ausgeht“ (Lorey 2020, S. 161). Das Anthropozän erfordert eine politische Bildungskunst, die in der Verwirklichung demokratischer Existenz in neuen Kollektiven (vgl. Latour 2010) aus humanen und nicht-humanen Akteur*innen besteht und sich nicht allein auf die Bildung unabhängiger Individuen beschränkt.

Literatur

- Bajohr, H. (2020): Keine Quallen. Anthropozän und Negative Anthropologie, in: ders. (Hg.), *Der Anthropos im Anthropozän. Die Wiederkehr des Menschen im Moment seiner vermeintlich endgültigen Verabschiedung*, Berlin, S. 1–16.
- Braidotti, R. (2019): *Posthuman Knowledge*, Medford.
- Bubandt, N. u. a. (Hg.) (2017): *Arts of Living on a Damaged Planet. Monsters of the Anthropocene*, Minneapolis.
- Carson, R. (2019): *Der stumme Frühling*, München.
- Chakrabarty, D. (2009): The Climate of History: Four Theses, in: *Critical Inquiry*, Heft 1/2009, S. 197–222.
- Chandler, D. (2018): *Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking*, New York.
- Clark, T. (2015): *Ecocriticism on the Edge. The Anthropocene as a threshold concept*, London.
- Cutter-Mackenzie-Knowles, A. u. a. (Hg.) (2020): *Touchstones for Deterritorializing Socioecological Learning. The Anthropocene, Posthumanism and Common Worlds as Creative Milieux*, Cham.
- Davies, J. (2016): *The Birth of the Anthropocene*, Oakland.
- Dreyfus, H. / Taylor, C. (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*, Berlin.
- Elhacham, E. u. a. (2020): Global human-made mass exceeds all living biomass, in *Nature*, Heft 588/2020, S. 442–444.
- Ellis, E. (2020): *Anthropozän. Das Zeitalter des Menschen – Eine Einführung*, München.
- Ellis, E. u. a. (2013): Dating the Anthropocene: Towards an empirical global history of human transformation of the terrestrial biosphere, in: *Elementa. Science of the Anthropocene*, Heft 1/2013, S. 1–6.
- Falb, D. (2015): *Anthropozän. Dichtung in der Gegenwartsgeschichte*, Berlin.
- Fingerhut, J. u. a. (2017): Was ist Philosophie der Verkörperung?, in: dies. (Hg.), *Philosophie der Verkörperung*, Berlin, S. 9–102.
- Friedrichs, W. (2020): Politische Bildungen in der critical zone: Versammeltes zu einem didaktischen Kompositionsprinzip, in: ders./Hamm, S. (Hg.), *Zurück zu den Dingen. Politische Bildung im Medium gesellschaftlicher Materialität*, Baden-Baden, S. 169–216.
- Haraway, D. (1995): *Anthropozän, Kapitalozän, Planetozän, Chthuluzän: Making kin, sich Verwandte machen*, in: dies. (Hg.), *Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays*, Hamburg, S. 24–34.
- Haraway, D. (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, Frankfurt/M.
- Hörl, E. (2018): Die environmentalitäre Situation. Überlegungen zum Umweltlich-Werden von Denken, Macht und Kapital, in: *Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie*, Berlin, S. 221–250.
- Horn, E. (2017): *Jenseits der Kindeskind. Nachhaltigkeit im Anthropozän*, in: *Merkur* Heft 814/2017, S. 5–17.
- Horn, E. (2020): *Tipping Points: Das Anthropozän und Corona*, in: Adloff, F./Fladvad, B./Hasenfratz, M./Neckel, S. (Hg.), *Imaginationen von Nachhaltigkeit. Katastrophe, Krise, Normalisierung*, Frankfurt/M., S. 123–150.
- Horn, E./Bergthaller, H. (2019): *Anthropozän. Zur Einführung*, Hamburg.
- Jaeggi, R. (2013): *Kritik von Lebensformen*, Frankfurt/M.
- Jörg, K. (2020): *Backlash. Essay zur Resilienz der Moderne*, Hamburg.
- Latour, B. (2010): *Das Parlament der Dinge*, Frankfurt/M.
- Latour, B. (2014): *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*, Berlin.
- Leinfelder, R. (2020): Das Anthropozän – mit offenen Blick in die Zukunft der Bildung, in: Sippl, C./Rauscher, E./Scheuch, M. (Hg.), *Das Anthropozän lernen und lehren*, Innsbruck, S. 17–65.
- Lorey, I. (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*, Berlin.
- Moore, J. (Hg.) (2016): *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, Oakland.
- Peter, H./Moegling, K./Overwien, B. (2011): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie*, Immenhausen.
- Sippl, C./Rauscher, E./Scheuch, M. (Hg.) (2020): *Das Anthropozän lernen und lehren*, Innsbruck.
- Steffen, W./Grinevald, J./Crutzen, P./McNeill, J. (2011): The Anthropocene: conceptual and historical perspectives, in: *Philosophical Transactions of the Royal Society*, Heft 369/2011, S. 842–867.
- Steffen, W./Broadgate, W./Deutsch, L./Gaffney, O./Ludwig, C. (2015): The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration, in: *The Anthropocene Review*, Heft 1/2015, S. 81–98.
- Tsing, A. (2019): *Der Pilz am Ende der Welt*, Berlin.

Steve Kenner

Engagement für den Klimaschutz als politische Bildungserfahrung

Politische Bildung im Kontext der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen

Die wesentlichen Herausforderungen für die Gestaltung der Zukunft sind globaler Natur. Mit der Agenda 2030 und den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen gibt es ein erklärtes politisches Leitbild zur Entwicklung der Welt. Hierbei werden ökologische, ökonomische und soziale



Steve Kenner ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der Leibniz Universität Hannover tätig. Er ist Vorsitzender des Landesverbandes Niedersachsen der DVPB.

Twitter: @StKenner

Fragen in 17 Ziele (Sustainable Development Goals – SDG) übertragen, mit denen eine nachhaltige Entwicklung gekennzeichnet ist. Im Ziel 4 der SDGs wird eine hochwertige Bildung angestrebt, die auch eine Bildung des sozialen Ausgleichs und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) einschließt. Die prominente Aufnahme der BNE in die Entwicklungsziele setzt konsequent die bereits begangenen Wege internationaler Zusammenarbeit fort, die sich aber als relativ langwierig erweisen (Overwien 2017). Dieser Prozess ist nicht frei von Unsicherheiten, Widersprüchen, Dilemmata und Konflikten, doch eines ist klar: Es braucht aktive „Change Agents“ bzw. lokale Akteur*innen des Wandels. In den letzten Jahren schaffte die Fridays for Future-Bewegung (FFF) Freiräume für diese „Change Agents“ und eine breitere Öffentlichkeit für Problemlagen, die die wissenschaftlichen und politischen Akteur*innen sowie zivilgesellschaftliche Organisationen seit Jahren diskutieren.

In Wissenschaft und Bildungspolitik ist es schon lange unumstritten, dass eine nachhaltige Entwicklung nicht ohne eine breite Partizipation der Bevölkerung zu realisieren ist und

Bildung hierbei eine Schlüsselrolle zukommt (de Haan/Harenberg 1999). Wenn politische Bildung den Aufbau von Fachwissen, Analyse- und Orientierungskompetenz, Perspektivenwahrnehmung, Konfliktfähigkeit und Urteilskompetenz (Reinhardt 2018) anstrebt, werden die Grundlagen für politische Handlungsfähigkeit geschaffen. Politische Bildung, die grundsätzlich auf politische Mündigkeit abzielt, kommt ohne Partizipation kaum aus. Außerdem bietet der Erfahrungsraum des realen politischen Handelns – wie es die Schüler*innen bei FFF erleben – auch die Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln (Kenner 2021).

Bisher standen einem Lernen in der politischen Aktion oft Bedenken gegenüber, Kinder und Jugendliche könnten dabei überwältigt werden. Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder und Jugendliche durchaus eigene Positionen entwickeln und sich nicht so ohne Weiteres überwältigen lassen (Wohnig 2020; Kenner/Wohnig 2020).

In zwei neueren, unabhängig voneinander geführten qualitativen Studien konnten Alexander Wohnig (2020) und ich (Kenner 2021) den Zusammenhang zwischen politischer Partizipation und politischem Lernen rekonstruieren und aufzeigen, dass hierbei das politische Urteils- und Handlungsvermögen gestärkt werden kann. Demokratierelevante Fähigkeiten werden gerade in konfliktiven Prozessen entwickelt. Deshalb ist ein pädagogisches Vorgehen, das kontroverse Diskussionen ermöglicht und authentische Erfahrungsräume eröffnet, hilfreich für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen. Verbunden mit politischer Bildung im Kontext realer Partizipationserfahrungen sind Anerkennungs- und Frustrationserfahrungen, wobei das Scheitern politischer Aktionen nicht zwangsläufig zu nachhaltiger Frustration oder gar Politikverdrossenheit führen muss. Nicht alle politischen Forderungen durchsetzen zu können, ist demokratischen Entscheidungsprozessen immanent. Dies am

Beispiel der eigenen politischen Partizipationserfahrungen zu reflektieren, stellt eine wertvolle Lerngelegenheit für die politische Bildung dar (Kenner/Wohnig 2020).

Das Fallbeispiel RONJA – Klimaaktivistin bei Fridays for Future

Im Zuge einer dieser hier angeführten Studien, die in den Jahren 2017–2020 durchgeführt wurde, stand die Frage im Fokus, inwiefern sich politische Bildungsprozesse im Zuge realer politischer Handlungserfahrungen von Schüler*innen rekonstruieren lassen (Kenner 2021). Erfahrungsberichte von politisch aktiven Schüler*innen dienten der Beantwortung der explorativen Fragestellungen, inwiefern selbstbestimmte und selbstorganisierte politische Partizipation einen mittelbaren oder unmittelbaren Einfluss auf politische Bildungsprozesse hat und damit (Frei)Räume für inklusive und emanzipative Bildungsgelegenheiten ermöglicht.

Um das nun zu verdeutlichen, beziehe ich mich auf Ergebnisse einer Fallanalyse meiner Studie „Politische Bildung in Aktion“ (ebd.). Am Fallbeispiel RONJA¹ werden im Folgenden Potenziale politischer Aktion für formale politische Bildungssettings rekonstruiert.

RONJA wünscht sich eine Schule, die mehr ist als nur ein „Zweckverband zum Lernen“. In Bezug auf außerunterrichtliche Freiräume hat sich bei ihr der Eindruck verfestigt, dass es eine unterschiedliche Wertschätzung von freiwilligem Engagement gäbe. Sie ist überzeugt, dass persönliches Engagement in Musik und Sport deutlich mehr Anerkennung und Förderung erhalte als politische Aktionen. „Sport oder Musik wird viel mehr akzeptiert als politisches Engagement“, stellt RONJA fest. Die Schülerin stört sich an der Geringschätzung ihrer politischen Aktivität, die sich vor allem darin manifestiert, dass sie kaum Unterstützung durch die Lehrkräfte ihrer Schule erfährt.

Der Klimastreik, den RONJA im Zuge der „Fridays for Future“-Bewegung initiiert hat, habe beispielsweise großen Widerstand durch die Lehrkräfte ihrer Schule ausgelöst:

„Und zwar haben wir mit 80 Personen angefangen, die mitgestreikt haben. Da war der Aufschrei extrem. Wir haben super viel Gegenwind von Lehrern bekommen, die angefangen haben, [...] gegen uns zu hetzen. Wir schwänzen, wir haben kein Hintergrundwissen und haben sich mit allem, was sie konnten, dagegengestellt. Keiner von denen war schon einmal auf unseren Demos. Wir haben auch schon in den Ferien gestreikt. Wir haben viel faktenbasierte Redebeiträge zum Beispiel, wir machen viele andere Aktionen und da kommt zum Beispiel auch kein Engagement der Lehrer. Aber andererseits diskreditieren sie uns andauernd.“

Trotz der damit verbundenen Frustrationserfahrungen betont RONJA den Wert des politischen Einsatzes für das Klima. Aus ihren Erfahrungsberichten lassen sich zunächst nicht-domänenspezifische Kompetenzen rekonstruieren. An einem Beispiel beschreibt RONJA konkret, welche Kompetenzen zur Strukturierung ihrer Arbeit sie durch ihr politisches Engagement entwickelt hat.

„Dann haben wir uns auf ein Thema spezialisiert und haben dann den Plan dafür erstellt, wie viele Tage wir zur Verfügung haben und dann zugeteilt, wer sich um was kümmert und ob wir Hilfe anfordern können.“

Organisationswissen scheint einen besonders hohen Stellenwert im politischen Engagement von RONJA einzunehmen. Den Aussagen der Schülerin lässt sich entnehmen, dass sie hierbei von ihrem Engagement profitiere, die Schule wiederum bereite sie auf solche Herausforderungen kaum vor. Damit verbundene Fähigkeiten, wie das Koordinieren von Projekten und die Zusammenarbeit mehrerer Menschen zu planen, hat sie durch ihr politisches Engagement entwickelt. Diesen Zusammenhang betont sie explizit:

„Im Allgemeinen würde ich schon sagen, dass das auf jeden Fall lehrt, Projekte selber zu machen. Aber für mich ist das besonders wichtig, weil ich das auch sehr gerne ma-

che, zu organisieren. Wie kann ich eine Gruppe am schnellsten zum Ziel führen, quasi und so, dass alle daran beteiligt sind und nicht, dass ich dann die ganze Arbeit mache. [...] [D]abei habe ich auf jeden Fall eine Menge gelernt.“

Vor allem das selbstbestimmte und selbstorganisierte politische Handeln ermögliche ihr, praktische Erfahrungen in der Organisation politischer Gruppen zu sammeln und dabei Prozesse zu erfahren und zu reflektieren, die in strukturierten außerschulischen Kontexten wie der Vereinsarbeit, der Arbeit in Verbänden oder der Parteijugend bereits etabliert sind. Wie RONJA haben sich die meisten Schüler*innen im Zuge ihres politischen Engagements erstmals mit formalen Merkmalen der Organisation in einer politischen Gruppe befasst: *„Man muss da auch Protokolle und so schreiben, was ja alles nicht so einfach ist.“*

RONJA nennt zentrale Fragen, die sie mit ihren Mitstreiter*innen zu klären hatte, bevor sie ihren ersten Klimaprotest auf die Straße gebracht hatten: *„Und dann haben wir die groben Pläne gemacht, wo lang wir laufen wollen, Musik, wer die Reden hält, wer die Presse macht, Ordner, was unser Ziel ist, wer die Plakate macht, wen wir noch ansprechen.“*

Aus dem Interview mit RONJA lässt sich ableiten, dass vermeintlich fachunspezifische Kompetenzen wie die Organisationsfähigkeit im hohen Maße politisch sind und vielfältige Bildungsgelegenheiten schaffen.

Aber auch spezifische politikdidaktische Kompetenzen werden durch das klimapolitische Engagement gestärkt. So kann die politische Urteilsbildung junger Menschen, die sich politisch engagieren, gefördert werden, indem die Erfahrungen im politischen Protest politikdidaktisch begleitet werden. RONJA betont, dass es ihr wichtig sei, dass die im Unterricht entwickelten Kompetenzen in der Praxis erprobt werden können und sie würde sich freuen, wenn der Unterricht Raum bieten würde, die dabei gewonnenen Erfah-



Jugendliche und junge Erwachsene beim Klimaprotest

Quelle: Dominic Wunderlich

rungen zu reflektieren. Für RONJA sind reale politische Diskussionen angewandte politische Bildung: *„[A]lso, das, was man in der Schule lernt, Argument, These, Begründung und Beispiel, das kann man super anwenden. Und das ist cool oder das wäre cool, wenn es direkt verbunden wäre.“*

Einen besonderen Stellenwert in Bezug auf politische Bildungsprozesse nimmt das Herstellen einer politischen Öffentlichkeit ein. Dieses Merkmal kennzeichnet politische Willensbildungsprozesse und ist in formalen Bildungsprozessen kaum vorgesehen. Die politisch aktiven Jugendlichen wollen Öffentlichkeit über verschiedene Strategien und Medien herstellen. Mehrere Interviewpartner*innen berichten davon, dass Öffentlichkeitsarbeit einen wesentlichen Teil ihrer Arbeit ausmacht. Sie verbinden damit unter anderem das Schreiben und Halten von politischen Reden bei Kundgebungen und Demonstrationen, die Organisation von öffentlichen Informationsveranstaltungen, das Entwerfen und Verteilen von Flyern, das Verfassen von Pressemitteilungen, die Arbeit über soziale Medien und die Formulierung konkreter Forderungspapiere an die Politik. Diese Erfahrung hat auch RONJA gemacht und beschreibt, wie prägend das für sie war:

„Oder wo ich mir sehr unsicher wäre: Reden halten. Also, am Anfang war ich noch, also, ich kann vor Menschen sprechen, aber wenn ich auf der Bühne stehe, bin ich doch ziemlich aufgeregt und kann nicht so gut Reden schreiben und das hat sich total gebessert. Und mittlerweile, bei der Gegen-Erdgas-Demo habe ich vor 800 Menschen gespro-

chen. Und das ist sowas, was ich sonst nie gemacht hätte. Und das sind so Sachen, die echt cool sind, finde ich. Also, in dieser Hinsicht lerne ich sehr viel, glaube ich.“

RONJAs Aussagen lassen den Wunsch erkennen, dass es eine enge Verknüpfung von Bildungserfahrungen in der politischen Aktion mit formalen Bildungserfahrungen in der Schule und im Unterricht gäbe: „Das ist null miteinander verbunden. Es ist nur Theorie, Theorie, Theorie, null Praxis. Und die Praxis lerne ich so. Und das ist das, was zählt.“

Diese Verbindung herzustellen, ist das Ziel eines neuen Projektes, das am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der Leibniz Universität Hannover in Zusammenarbeit mit dem Landkreis Lüchow-Dannenberg realisiert werden soll: KLIMA-AKTIV.



**KLIMA-AKTIV –
Klimaschutz aktiv gestalten und politische Handlungskompetenz entwickeln**

Ziel des Projektes ist es, Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, als „Change Agents“ (lokale) Veränderungsprozesse hin zu mehr Klimagerechtigkeit voranzutreiben und im Zuge dessen die notwendigen politischen Handlungskompetenzen zu erwerben und politische Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Dafür wird im Landkreis Lüchow-Dannenberg seit Anfang 2021 bis Ende 2023 ein Modellprojekt mit Schüler*innen aller Schultypen (Gymnasium, Gesamt- und Berufsschule) durchgeführt werden. Die Schüler*innen sollen handlungsorientiert anhand selbstbestimmter Klimaschutz-Aktionen politische Lernerfahrungen sammeln und reflektieren. Dabei gilt es, Strukturen sowie Lehr-Lernsettings aufzubauen, zu erproben und zu reflektieren, die das jugendpolitische Engagement nachhaltig in der Region verankern und zugleich eine Übertragung auf andere Regionen ermöglichen.

Aus ihren eigenen Erfahrungswelten heraus werden die Schüler*innen mithilfe von fachlicher Unterstützung Themen wählen, mit denen sie sich vertieft auseinandersetzen und eigene Aktionen planen. Dabei entwickeln sie kooperative und kollaborative Stra-

tegien zur Bewältigung vielfältiger Herausforderungen und Dilemmasituationen. Im Zuge dessen erwerben und verstärken sie Kompetenzen wie Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, die es ihnen erlauben, Unsicherheiten innerhalb der Transformationsprozesse auszuhalten.

Es geht in diesem Projekt darum, an den konkreten Fragen und Bedürfnissen junger Menschen anzusetzen. Es gilt, die Jugendlichen zu befähigen, ihre Analyse- und Orientierungskompetenz, Perspektivenwahrnehmung, Konfliktfähigkeit sowie Urteilskompetenz weiterzuentwickeln und Strategien für eine aktive Beteiligung zu erproben, um gesellschaftspolitisch Verantwortung zu übernehmen. Dabei soll zugleich ein Bewusstsein für die politischen Strukturen und Spannungen anhand des Politikfeldes Klimaschutz aufgezeigt werden.

Ziel des Projektes ist es, den Schüler*innen einen Entwicklungsprozess zu ermöglichen, als klimamündige Bürger*innen ihr Umfeld zu gestalten und dabei Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Klimaschutz zu erfahren. Dabei gilt es, auch politische und gesellschaftliche Spannungen und Konflikte innerhalb der Transformationsprozesse wahrzunehmen und kooperative Lösungsansätze hierfür zu entwickeln. Dabei sollen die individuellen Erfahrungen aus klimapolitischer Projektarbeit pädagogisch und politikdidaktisch begleitet und immer wieder gemeinsam reflektiert werden.

Das Projekt wird von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördert. Forschungsergebnisse, didaktische Materialien sowie Ergebnisse aus den Projekten der Schüler*in-

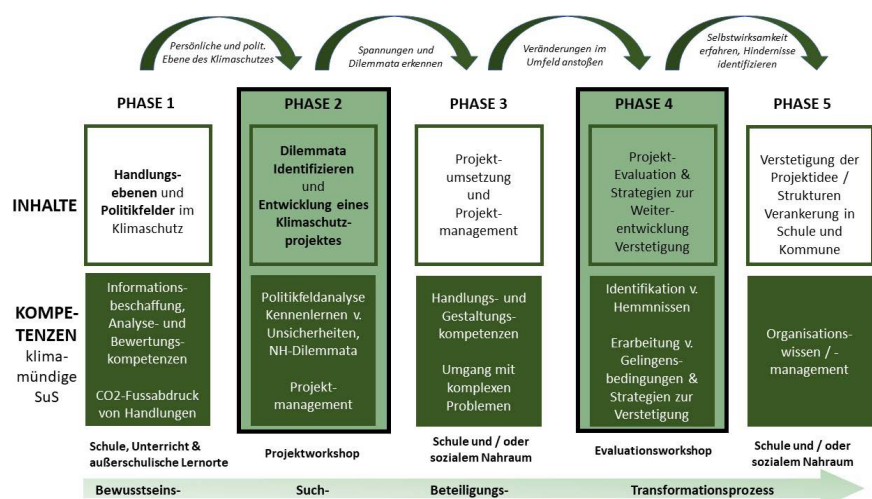
nen werden fortlaufend auf der Projektseite www.klima-aktiv.org und auf Twitter @klima_aktiv veröffentlicht.

Anmerkung

1 RONJA (Name geändert) ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt, engagiert sich in einer selbstorganisierten politischen Schüler*innen-Initiative und setzt sich hauptsächlich für den Klima- und Umweltschutz ein. Sie wirkt auch an Schulstreiks mit und ist darüber hinaus eingebunden in einer regionalen außerschulischen Jugendprotestgruppe.

Literatur

- De Haan, G./Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Bonn.
- Kenner, S. (2021 i.V.): Politische Bildung in Aktion. Wiesbaden.
- Kenner, S./Wohnig, A. (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration – Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Szukala, A./Oeftering, T. (Hrsg.): Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden, S. 109 – 130.
- Overwien, B. (2017): Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive. In: Buraw, O.-A./Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030 - Sieben Trends, die die Schule revolutionieren, Weinheim, S. 138 – 150.
- Reinhardt, S. (2018): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Fachdidaktik). Berlin.
- Wohnig, A. (2020): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen – Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In: Albrecht, A./Bade, G./Eis, A./Jakubczyk, U./Overwien, B. (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main. S. 188-203.



Yvonne Blöcker, Birgit Redlich

Grundschul Kinder und ihre Sichtweisen auf Umwelt- und Klimaprobleme

1. Einleitung

Im Jahr 2010 verabschiedete die schwarz-gelbe Bundesregierung ein neues Energiekonzept, um den Anstoß für eine umweltfreundliche Klimapolitik zu geben. Die damit eingeleitete Energiewende steht seitdem in enger Verbindung mit den Themenfeldern *Klimawandel, Klimaschutz und Nachhaltigkeit*. Wann immer jene Themenfelder behandelt werden – sei es im gesellschaftlichen, politischen oder privaten Kontext – so erfolgt ein Bezug zur Energiewende. Dies wird nicht zuletzt durch die Fridays-for-Future-Proteste deutlich, die die Einhaltung und Umsetzung der Klimaziele einfordern. In Berichterstattungen und Umfragen zum Thema Klimawandel wird dabei insbesondere die Erwachsenen- oder Jugendperspektive betrachtet (vgl. Shell 2019, S. 57), die Perspektive von Kindern jedoch vernachlässigt. Zwar zeigen Studien, dass Umwelt- und Tierschutz zu den politischen Topthemen gehören, die Kinder interessieren (vgl. Melchert 2014, S. 107ff.), aber wie ihre Sichtweise zur Energiewende – und damit indirekt Klimawandel, Klimaschutz und Nachhaltigkeit – aussieht, blieb weitgehend unbeleuchtet.

In der hier erstmals vorgestellten explorativen Studie im Rahmen des Forschungsprojekts *Göttinger Kinderdemokratie* am Göttinger Institut für Demokratieforschung der Universität Göttingen wird die Perspektive von Kindern in den Vordergrund gestellt. Während des Forschungsprozesses wurde ersichtlich, dass Kinder die Themen Klimawandel, Klimaschutz und Nachhaltigkeit als solche nicht von sich aus benennen. Daher werden in diesem Artikel die Energiewende und Umweltthemen im Allgemeinen eine Rolle spielen – um daraus die Sichtweisen von Kindern abzulesen. Hierfür werden sowohl Zeichnungen von Kindern als auch Gruppendiskussionen ausgewertet. Diese methodischen Herangehensweisen ermöglichen es, bestehende Vorstellungen und Sichtweisen von den befragten Kindern auf Umweltthemen und Umweltprobleme herauszuarbeiten.

2. Welchen Stellenwert hat das Thema Umwelt in den Zukunftswünschen von Grundschul*innen?

Datenerhebung

Um Datenmaterial von Kindern zu erheben und zu analysieren, bietet sich eine qualitative Vorgehensweise an, da Kinder selbst am besten ihre Sicht auf die Dinge beschreiben können (vgl. Bauer u.a. 2010). Neben der angemessenen Sprache muss beachtet werden, kindgerechte Elemente in den Forschungsprozess einzubauen. Wird dies beachtet, führen qualitative Methoden mit Kindern zu aussagekräftigen Forschungsergebnissen (vgl. Blöcker/Hölscher 2014). Im Rahmen des Projekts *Göttinger Kinderdemokratie* malten Schüler*innen zweier 2. Klassen deshalb Bilder, mit der Frage, was sie sich für die Zukunft der Welt wünschen. Auf diese Weise sollte herausgefunden werden, wie viele Schüler*innen ein Umweltthema, u.U. sogar die Lösung eines Umweltproblems oder Aspekte des Klimawandels auswählten, ohne dass das Thema vorab explizit benannt wurde. Die gemalten Bilder wurden mit der dokumentarischen Methode interpretiert (vgl. Wopfner 2012) und in inhaltliche Themen zusammengefasst.

In den Klassen ergaben sich unterschiedliche Themenschwerpunkte: In Klasse A kam häufig das Thema *Wohnen und Mobilität* (10) vor, z.B. in einem großen Haus wohnen, während in Klasse B vor allem Berufswünsche (9) verbildlicht wurden (z.B. Fußballer, Soldat, Tierärzt*in); Mobilität und Wohnen waren hier kein Thema. In beiden Klassen kam das Thema *Gute Zukunft für alle* (je vier Bilder in jeder Klasse) auf, z.B. alle Menschen sind glücklich und gesund. Umweltthemen wurden in vier Fällen unter dem Aspekt Tierschutz gemalt, in der Klasse A mit drei Bildern und mit einem Bild in Klasse B.

Ferner fanden sich Umweltthemen indirekt in drei weiteren Bildern der Klasse B wieder: Der Berufswunsch Tierärzt*in (2) wurde mit dem Hinweis gemalt, dass man den Tieren helfen wolle und in einem Fall schrieb

der Künstler u.a. auf, dass mehr Bäume gewünscht werden, aber er malte dies nicht auf, sodass es dem Thema *Gute Zukunft für alle* zugeordnet wurde. Elektromobilität kam in einem Bild der Klasse A direkt vor, indem

Dr. Yvonne Blöcker arbeitete bis 2018 am Göttinger Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen, wo sie im Forschungs- und Praxisprojekt *Göttinger Kinderdemokratie* tätig war. Sie promovierte über Demokratie- und Politikvorstellungen von Kindern mit Migrationshintergrund.



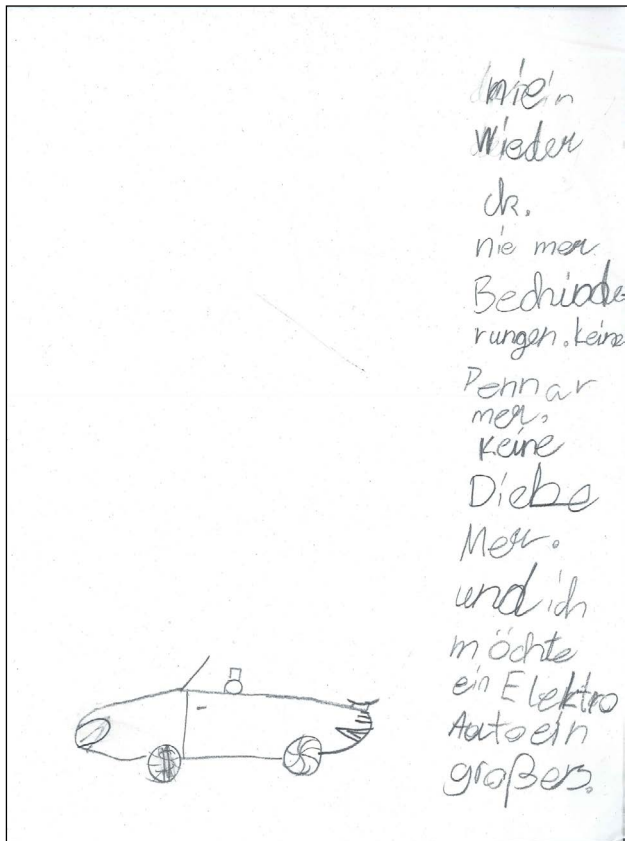
Birgit Redlich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Demokratieforschung der Universität Göttingen und forscht zu politischer Bildung im Kinder- und Jugendalter.



der Schüler in seinem Text notierte, dass es ein Elektroauto sein sollte. Bei einer späteren Erklärung der Bilder in Klasse A wurde bei einem weiteren Bild darauf verwiesen, dass es sich um ein Elektroauto handelt.

Elektromobilität als Klima- und Energiewendebezug

Der Text des Bildes beinhaltet unterschiedliche Wünsche für die Zukunft, die zunächst nicht die eigene Lebenswelt betreffen: 1) nie wieder Krieg, 2) nie mehr Behinderungen, 3) keine Obdachlosen und 4) keine Diebe. Der letzte Teil des Textes enthält einen eigenen Wunsch, was auch Gegenstand des gemalten Bildes ist. Hier zeigt sich eine konkrete Vorstellung wie das Elektroauto sein soll: Ein Cabriolet, das am besten ohne Dach gefahren wird und zudem (eine) ungewöhnliche Felge (n) hat. Die vordere Felge mit dem Dollarzeichen lässt darauf schließen, aber auch der Wunsch nach einem



großen Elektroauto, dass eigener Reichtum für die Zukunft ebenfalls von Bedeutung ist. Das Dollarzeichen kann ebenso bedeuten, dass gerade Elektroautos als besonders teuer und/oder luxuriös und/oder cool empfunden werden, was den Besitz möglicherweise wünschenswert(er) werden lässt. Zudem kann gerade ein Elektroauto als modern wahrgenommen werden und für Fortschritt stehen.

Den Energiewendebezug stellte der Schüler mittels des Elektroautos her: In seinem Text wird deutlich, dass es sich um ein Elektroauto handelt, was zunächst anhand seiner Zeichnung nicht erkennbar ist. Der Schüler macht durch seine Zeichnung klar, dass er sich zwar für die Zukunft ein Auto wünscht, aber keine konkrete Automarke, sondern ein umweltfreundliches und/oder fortschrittliches Fahrzeug steht im Mittelpunkt.

3. Wie gehen Schüler*innen mit Klima- und Umweltproblemen und ihren Lösungsstrategien um?

Um einen Einblick zur Frage zu erhalten, welche Umweltthemen, Klima- und Umweltprobleme sowie Aspekte der Energiewende Kindern bekannt sind, wie sie diese interpretieren und welche Lösungsstrategien sie ver-

wenden würden, setzten sich die Schüler*innen aus einer 3. und 4. Klasse im Rahmen zweier Gruppengespräche zusammen. Spezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmuster lassen sich insbesondere mit qualitativen Forschungsmethoden wie dem Gruppengespräch erforschen. Im Gruppenprozess entfalten sich Aspekte, Hintergründe und Beurteilungsgrundlagen detailliert, immer wieder neu und unerwartet (vgl. Heinzl 2012, S. 106).

Zunächst suchte sich jedes Kind ein vorbereitetes Foto aus, das unterschiedliche Aspekte des oben genannten Themas abbildeten. Aus den diversen Fotos wählten

die Kinder der Gruppe A den Eisbären auf einer Eisscholle, eine Atomexplosion, eine Photovoltaikanlage auf einem Dach und eine Ladestation für Elektrofahrräder aus. In der Gruppe B entschieden sie sich für vier nebeneinanderstehende Mülltonnen, einen Schwan, der ein Nest aus Müll gebaut hatte, und ebenfalls den Eisbären.

Die Schüler*innen erläuterten selbstständig ihr ausgewähltes Foto. Nachdem offene Fragen geklärt wurden, malten alle Kinder ein Bild, wie sie dazu beitragen könnten ihr ausgewähltes Problem zu lösen oder den gewählten Lösungsvorschlag weiter voranzutreiben. Ihre Ergebnisse stellten sie anschließend der Gruppe vor, die auch darüber diskutieren konnte.

Auswahl der Themen

Die Auswahl ihrer Fotos begründeten die Schüler*innen mit Interesse oder Abneigung. Beispielsweise sagte Dm aus der Gruppe A beim Betrachten einer Atomexplosion: „Weil das mich interessiert und dass man das nicht machen soll.“ Auch eine Schülerin, die sich für die Photovoltaikanlage entschied, nannte Neugierde am Thema, welches ihr noch weitestgehend unbekannt war, als Auswahl-

grund. Ein weiterer Antrieb war, dass das Bild, in diesem Fall ein Eisbär auf einer Eisscholle, die Schülerin persönlich ansprach: „Weil es süß ist.“ Diese Begründung erfolgte insbesondere bei den Fotos mit Tieren, denn eine emotional positive Beziehung des Menschen zu Tieren hat bei Kindern eine hohe Ausprägung (vgl. Frank 2013, S. 51).

In der gesamten Untersuchungssituation fiel auf, dass die Schüler*innen ein umfassendes Wissen über den Klimawandel haben: Sie benutzten den Begriff *Klima*, ohne dass eine Erwähnung seitens der Moderation erfolgte, als Erklärung für die Umweltprobleme und könnten ihn erläutern. So beschrieb z.B. Fw: „Dass wir weniger Strom verbrauchen sollen, damit das Klima nicht ähm zu warm wird.“ Auch wenn kein Kind explizit die Begriffe Klimawandel oder Erderwärmung verwendete, scheint ein Wissen um die Bedeutung dieser Begriffe in beiden Gruppen vorhanden gewesen zu sein.

Ein weiterer Begriff, der in der Diskussion der Gruppe A vonseiten der Schüler*innen fiel, ist *Umweltverschmutzung*. Die Kinder wissen bei vielen Sachverhalten, dass diese zur Verschmutzung der Umwelt beitragen, z.B. wenn zu viel Strom verbraucht wird oder wenn Müll nicht entsorgt wird. Auch die negativen Folgen der Umweltverschmutzung kennen sie. Beispielsweise erläuterte Bw, die das Bild einer Ladestation für Elektrofahrräder vor einem Grünstreifen ausgewählt hatte: „[...] also sozusagen jetzt so dreckig ist und ähm das ist dann halt ungesund für die Bäume.“ Ihrer Meinung nach war die Ladestation „dreckig“ und „ungesund“ für die Bäume. Als insgesamt gefragt wurde, woher die Schüler*innen ihr Wissen hätten, gaben sie die Schule, Medien und persönliche Erfahrungen als Wissensquellen an.

Es fiel ferner auf, dass einige Themen, bei denen sich die Kinder unsicher waren, zunächst negativ beurteilt wurden, wie Verfahren der Energiegewinnung. Es liegt die Vermutung nahe, dass wenig Sachwissen über die unterschiedlichen Möglichkeiten der Gewinnung von Energie und deren Folgen vorhanden ist. In beiden Gruppen lagen neben den Bildern von Photovoltaikmodulen auch Windkraftanlagen aus, die von keinem Kind ausgewählt wurden. Da die Datenerhebung an einer städtischen Schule stattfand, stellte dies u.U. keinen Nahbereich der Schüler*innen dar.

Kinder und ihre Lösungsstrategien

Im Weiteren soll das angedachte Handeln der Kinder in Bezug auf das von ihnen ausgewählte Umwelt- und Klimaproblem analysiert werden. Die Kinder zeichnen Bilder zu der Frage „Was kann man tun, um dieses Problem zu lösen?“ Mehrere Schüler*innen fertigten Zeichnungen an, die das Fehlverhalten zeigen, das dann durch ein „dickes rotes Kreuz“ durchgestrichen wurde, weil „man das nicht machen soll.“ Diese durchgestrichenen Zeichnungen würden sie an öffentlichkeitswirksamen Orten „in der Stadt“ aufhängen, damit viele Leute sie sehen und diesen Verboten entsprechend handeln. Die Schüler*innen schlugen auch vor, selbst dabei zu helfen, die Umwelt- und Klimaprobleme zu lösen. Insbesondere das Stromsparen und die Mülltrennung wurden als relevante Punkte hervorgehoben. In diesem Zusammenhang kam das Thema Beteiligung auf: Dm äußerte z.B.: „Ich mache mit, dass man mehr Strom sparen soll.“ Hier erfolgt die Beteiligung durch Energiesparen; dies würden die Kinder der Gruppe A generell auch mit Plakaten „Retten Sie die Umwelt“ umsetzen. Dm erläuterte weiter: „Ich hätte mich cool gefühlt, wenn alle das gesehen hätten und alle sagen, ja Dm du hast das gut gemacht, yeah yeah.“ Für ihn wäre eine Beteiligung, die einen sichtbaren Erfolg zeigen würde, mit großer Zufriedenheit sowie Anerkennung in der gesamten Gruppe verbunden. Beteiligung wurde auch in der Gruppe B erläutert, z.B. sich in der Schule dafür zu engagieren und bei einem Spendenlauf teilzunehmen. Hier erfolgte nur im weitesten Sinne eine Verknüpfung von Beteiligung und Umweltthemen, als es in der späteren Diskussion um die Verantwortungsübernahme bei einem Pflegepferd ging.

4. Fazit

Die 46 gemalten Zeichnungen der Schüler*innen der 2. Klasse verdeutlichten, dass Zukunftswünsche sich v.a. auf den eigenen Nahbereich beziehen – nur in wenigen Bildern fand sich ein direkter oder indirekter Bezug zu Umwelt- und Klimathemen (7). In den Bildern zeigten sich die Umwelt- und Klimathemen z.B. in Form von Elektromobilität, jedoch kamen Themen wie Klimawandel, Windkraft oder Atomausstieg nicht auf.

Die Gruppengespräche ergaben, dass sich die Schüler*innen sachverständig und

z.T. mit Fachvokabular mit Umweltthemen, Umwelt- und Klimaproblemen und Aspekten der Energiewende auseinandersetzten. Beide Gruppen legten den Diskussionsfokus ebenfalls auf ihren Nahbereich, jedoch auf Themen der Energienutzung und damit auf die (kommunale) Ebene, an der sie teilhaben können. Bei den Gruppengesprächen muss bedacht werden, dass der Fokus seitens der Interviewerinnen spezifischer auf das Thema Umwelt gelenkt wurde und die Kinder ein bis zwei Klassenstufen älter waren.

Es lässt sich festhalten, dass Erderwärmung und Klimawandel für die Kinder bekannte Phänomene sind. Diese feststehenden Begriffe und die politischen Maßnahmen der Energiewende waren für die Schüler*innen mit der gesellschaftlichen Bedeutung nicht bekannt und bedürfen mehr Vermittlung in der Schule, da gerade die Schüler*innen als zukünftige Erwachsene für ein konsequentes Fortführen der Energiewende verantwortlich sein werden.

Insgesamt zeigte sich ein Umweltbewusstsein der Schüler*innen: Nicht nur die Folgen, sondern auch Lösungsstrategien, um die Erderwärmung zu verlangsamen, kannten die Kinder (z.B. Strom sparen, Abgase vermeiden und Mülltrennung) und sahen im Erstellen von Plakaten ihre Möglichkeit, um auf Umwelt- und Klimaprobleme aktiv aufmerksam zu machen.

Auf Grundlage der Befunde bedarf es Bildung auf zwei Ebenen: einerseits Umweltbildung, um Inhalte und Folgen der Energiewende und des Klimawandels aufzuzeigen und ggf. Fehlkonzepte zu beheben und andererseits Demokratiebildung, um die Rolle der Bürger*innen innerhalb dieses Themenkomplexes zu verdeutlichen. Hier können kommunalpolitische Projekte anknüpfen, um ein Bewusstsein für die Energiewende weiter zu schärfen, aber auch, damit Politik vor Ort erfahrbar wird. Ein bestehendes Beteiligungsinteresse, wie es im Zuge der Fridays-for-Future-Proteste aufkommt, kann auf diese Weise aufgefangen werden und zugleich Sorgen bezüglich der Energiewende ernst nehmen, wenn z.B. Windkraftanlagen vor Ort gebaut werden. Denn die Tatsache, dass keine Schüler*in bezüglich der Lösungsstrategien darauf verwies, Kontakt mit der Politik oder politischen Institutionen aufzunehmen, oder Gespräche mit Politiker*innen oder mit dem/der Bürgermeister*in als Lösungsweg erwähnte, um Umwelt- und Klimaprobleme

zu begegnen, zeigt einen Handlungsbedarf auf: Umwelt-, Klima- und Demokratiebildung sollten theoretisch wie auch praktisch miteinander verzahnt werden, damit politische Entscheidungen wie die Energiewende mehr Akzeptanz bei den zukünftigen Betroffenen finden.

Anmerkungen

- 1 Mit dem Begriff Kind(er) sind 5- bis 14-Jährige gemeint; dies orientiert sich an der rechtlichen Definition § 7 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII. Für den vorliegenden Artikel wurden Kinder bzw. Schüler*innen der 2., 3. und 4. Klasse in Niedersachsen befragt.
- 2 Erklärungen der Schüler*innen wie auch Texte im Bild wurden für die Themenzuordnung berücksichtigt. Das Datenmaterial befindet sich im Besitz der Autorinnen. Die Schüler*innen nahmen freiwillig an der Datenerhebung teil.
- 3 Als der Schüler seinen Text vorliest, wird klar, dass mit ck Krieg gemeint ist.
- 4 Die Transkripte und das Bildmaterial der Kinder befinden sich im Besitz der Autorinnen.
In der Gruppe A waren vier Kinder, im Alter von 7-10 Jahren (Aw, Bw, Cw, Dm). Die Gruppe B bestand aus drei Kindern, im Alter von 8-10 Jahren (Ew, Fw, Gw). Die Gruppengespräche fanden parallel statt und dauerten ca. 45 Minuten. Es nahmen nur Schüler*innen teil, die teilnehmen wollten und deren Eltern zugestimmt hatten.
- 5 Der Buchstabe dient zur Unterscheidung zwischen den Schüler*innen, die Abkürzungen w oder m stehen für das Geschlecht des Originalnamens.

Literatur

- Bauer, T. A. (2010): Forschungsprojekt. Jugend, Medien, Gewalt. Online: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:67d59406-8034-4bb8-854f-8685930d8245/jugendmediengewalt_lf_21071.pdf [Zugriff: 08.04.2021].
- Blöcker, Y./Hölscher, N. (2014) (Hg.): Kinder und Demokratie, Schwalbach/Ts.
- Frank, N. (2013): Was man nicht kennt, kann man nicht schützen. Empirische Aspekte zum Naturbezug von Kindern und Jugendlichen. In: Árvai, V./Márkus, É. (Hg.): Education and/und Forschung I, Budapest, S. 45–57.
- Haug, L. (2011): Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern. Wiesbaden.
- Heinzel, F. (2012): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzel, F. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, Weinheim/Basel 2. Aufl., S. 104–115.
- Melchert, J. (2014): Politische Themen. Was Grundschulkindern wichtig ist. In: Blöcker, Y./Hölscher, N. (Hg.): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts., S. 99–116.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019, Weinheim/Basel.
- Wopfner, G. (2012): Zwischen Kindheit und Jugend – ein sehender Blick auf Kinderzeichnungen. In: Journal für Psychologie, 20. Jg., Heft 3, S. 1–28.



Didaktische Werkstatt

Klara Kauhausen / Yannick Passeick

Völkischer Klimaschutz?! Strategien zum Umgang mit der Besetzung ökologischer Themen durch rechte Ideologien

Es steht außer Frage, dass die Klimakrise eine der großen globalen Herausforderungen unserer Zeit ist. Obwohl in der Wissenschaft im Hinblick auf die Existenz des menschenge-

präventionsarbeit ist es wichtig, die rechte Motivlage hinter den zunächst teils gegensätzlich wirkenden Positionen zu verstehen. Nur so lässt sich der entsprechende Handlungsbedarf ableiten und eine klare Distanzierung vornehmen.

Eine Aussage des Vorsitzenden der Jungen Alternativen (JA) Berlin David Eckert soll als Einstieg dienen. Kurz nach den Wahlen zum EU-Parlament 2019 appellierte dieser an seine Mutterpartei:

„Das Thema Klimawandel und Umweltschutz muss von uns stärker besetzt werden. Wir fordern die Mandats- und Funktionsträger unserer Partei dazu auf, von der schwer nachvollziehbaren Aussage Abstand zu nehmen, der Mensch würde das Klima nicht beeinflussen“ (zit. nach Schroers 2019).

Der Appell mag zunächst irritieren, da die Alternative für Deutschland (AfD) und rechtspopulistische Kräfte doch gemeinhin für ihre ablehnende Haltung gegenüber der Klimapolitik bekannt sind. Auch parteiintern zeigten sich die Auswirkungen prompt: Zum einen folgten Rücktritte im Landesverband der JA Berlin und zum anderen eine Bekräftigung des Fraktionsvorsitzenden im Bundestag, Alexander Gauland, dass die AfD entgegen dieser

Forderung den Kampf gegen die Klimapolitik zu einem der drei Hauptthemen neben Migration und Europapolitik ernannt (vgl. Schroers 2019/taz 2019). Es lohnt sich ein Blick hinter diese parteiinternen Meinungsverschiedenheiten, denn bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass der Kern beider Positionen derselbe ist: nämlich eine völkische und biologistische Naturschutzideologie.

Im Folgenden werfen wir einen Blick auf rechte Ideologien und Antworten im Kontext des Natur-, Umwelt- und Klimaschutzes und stellen anschließend praktische Strategien zum Umgang damit im Kontext der politischen Bildungs- und Präventionsarbeit vor.

Völkisches Naturverständnis

Um die Denk- und Handlungsmuster extremer Rechter im Natur- und Umweltschutz und die dahinterliegende Ideologie zu verstehen, ist eine Sensibilisierung für die historischen Zusammenhänge unerlässlich. In seiner langen Geschichte weist der deutsche Naturschutz an vielen Stellen Schnittmengen mit rechtskonservativen bis völkischen Gruppierungen und Ideologien auf. Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Schutz von Natur stark von der romantisch und zivilisationskritischen Heimatschutzbewegung vorangetrieben. Hier

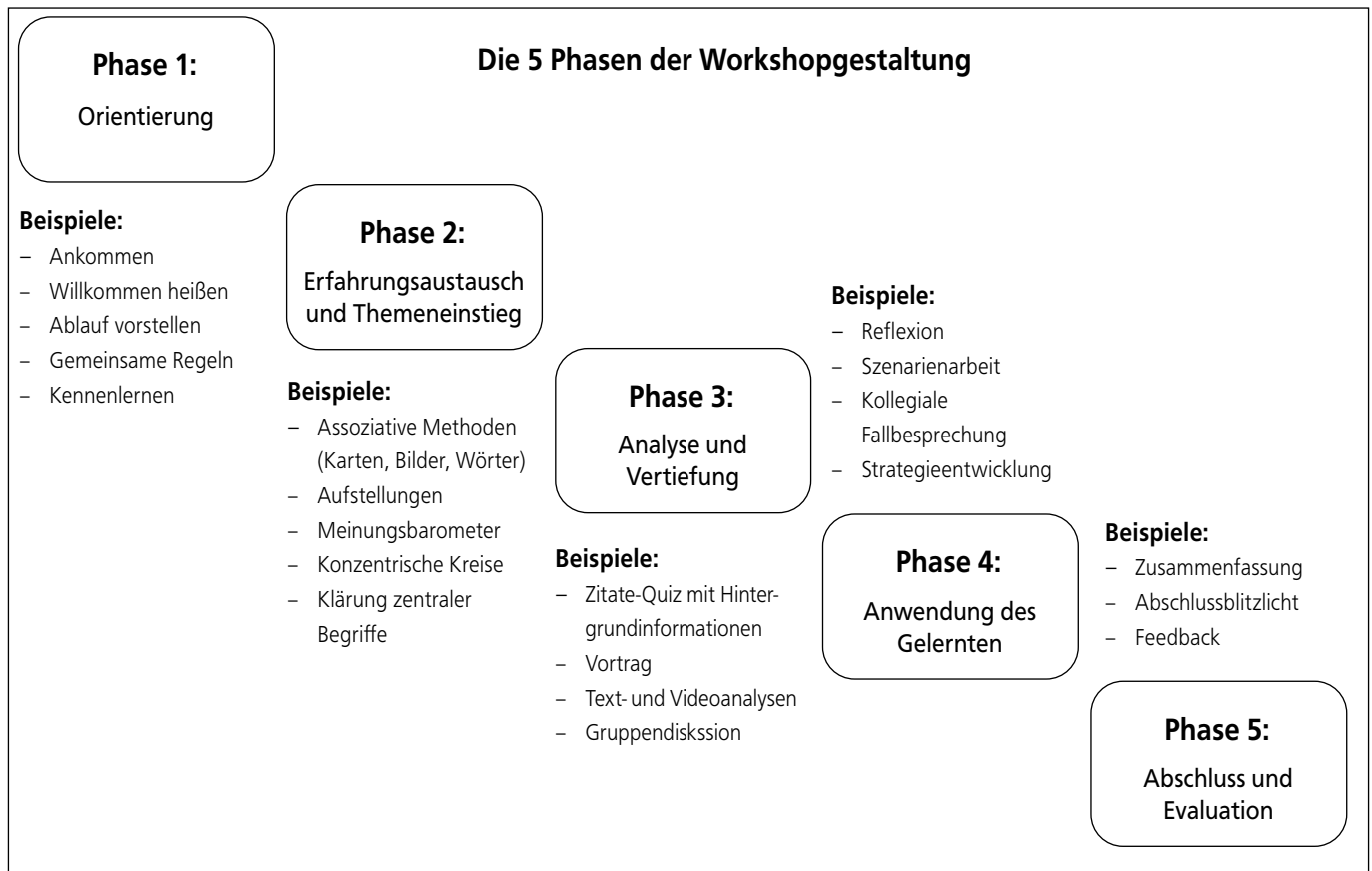


Klara Kauhausen ist (Umwelt-) Psychologin und arbeitet als Bildungsreferentin bei der Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN).



Yannick Passeick ist Politikwissenschaftler und arbeitet ebenfalls als Bildungsreferent bei FARN.

machten Klimawandels eindeutiger Konsens herrscht und daraus ein gesellschaftlicher sowie politischer Handlungsbedarf resultiert, zweifeln Akteur*innen der extremen Rechten diesen an oder versuchen, ihn für ihre Zwecke umzudeuten. Für die politische Bildungs- und



klang schon eine vermeintliche natürliche Verbindung von Volk, Natur und Heimat an, welche wenig später teilweise im Verbund mit der völkischen Bewegung radikalisiert wurde. Aus einer Sorge um die Auswirkungen von Industrialisierung und Urbanisierung auf die Gesundheit und Heimatverbundenheit des Volkes entstanden rassentheoretische Überlegungen zur organisch gewachsenen Verbindung von Volk und Raum. Inspiriert von völkischen Bestrebungen konkretisierte sich diese Vorstellung im Nationalsozialismus in der „Blut und Boden“-Ideologie als ewige, per Abstammung definierte Verbindung des arischen Volkes mit seinem „Lebensraum“. Aus dieser schicksalhaften Einheit ergab und ergibt sich bis heute die Konsequenz des Schutzes dieses Raumes und seiner Umwelt zur Erhaltung und Gesundheit der eigenen „Art“ oder des eigenen Volkes (vgl. Geden 1996). Das Wort „Art“ ist für ein rechtes, rassistisches und biologistisches Naturverständnis bezeichnend: Menschen werden als Teile beziehungsweise als Arten eines gewachsenen Ökosystems verstanden, in welchem sie einen festen Platz innehaben, der nicht veränderbar ist. Dementsprechend wird

aus einer rechten Sichtweise heraus auch die Ablehnung von Migration ökologisch begründet, unter anderem weil es sich dabei um „fremde Arten“ in einem Ökosystem handele (vgl. Stein 2016).

Die „Blut und Boden“-Ideologie prägt mit ihrem ökologischen Anspruch das Naturverständnis der extremen Rechten bis heute, auch wenn sie teils neu verpackt wird. So sprechen beispielsweise neu-rechte Akteur*innen zur strategischen Abgrenzung vom Nationalsozialismus stattdessen von „Ethnopluralismus“. Das dahinterliegende Konzept bleibt hierbei jedoch dasselbe. Auch der „Ethnopluralismus“ beschreibt eine vermeintlich natürlich gewachsene Verbindung von Ethnien und Kulturen mit ihrem angestammten Land, welche durch „Vermischung“ zerstört werden würde. Nicht zuletzt deshalb ist die Parole „Umweltschutz ist Heimatschutz“ in allen extrem rechten Lagern zu finden. Die Umwelt der eigenen Heimat müsse zum Erhalt des Volkes oder der Ethnie vor Zerstörung, Einwanderung und Verschmutzung geschützt werden. Wie an dieser Perspektive deutlich wird, betrachten extreme Rechte Umweltprobleme zumeist lokal. Doch auch Frage-

stellungen, die zunächst zukunftsgerichtet wirken, werden behandelt. So zum Beispiel die Frage, wie mit dem steigenden Ressourcenverbrauch und seinen Folgen umzugehen ist. Die dargebotenen Antworten – von der Leugnung des anthropogenen Klimawandels bis zur restriktiven Bevölkerungskontrolle – sind dabei nicht nur wissenschaftsfeindlich, sondern zutiefst menschenrechtsverachtend. Darin spiegelt sich auch eine mangelhafte Sicht auf globale Zusammenhänge in Fragen von Umwelt- und Klimakrise.

Zwischen Klimaleugnung und restriktiver Bevölkerungskontrolle

Die in Teilen rechtsextreme AfD und ihr Umfeld rund um die Zeitschrift „Compact“, den Verein „EIKE“ (selbsternanntes „Europäisches Institut für Klima und Energie e.V.“) und zahlreiche weitere Akteur*innen aus Politik und Medien formulieren seit einigen Jahren starke Kritik an der Energiewende und lehnen Maßnahmen zum Klimaschutz kategorisch ab. Begründet wird dies primär mit einer Infragestellung der Seriosität von Klimawissenschaftler*innen und dem Weltklimarat (IPCC) und damit der Aussagekraft vom überwältigen-

den wissenschaftlichen Konsens in Bezug auf den anthropogenen Einfluss auf das Klima. Dies äußert sich in verschiedenen Formen, die angelehnt an die Arbeit von Achim Brunnengräber in die verschwörungsideologische Klimawandelleugnung, Klimawandelskepsis und Klimapolitikskepsis unterschieden werden können. Klimawandelleugner*innen erkennen überhaupt keinen Klimawandel oder negieren den menschlichen Einfluss darauf. Klimawandelskeptiker*innen erkennen eine Klimaveränderung an, zeigen sich allerdings skeptisch bezüglich der menschengemachten Ursachen und die Klimapolitiksketiker*innen erkennen den menschengemachten Klimawandel durchaus an, sehen darin allerdings keinen politischen Handlungsbedarf begründet (vgl. Brunnengräber 2018).

In der Praxis verschwimmen diese Kategorien und die entsprechenden Argumente allerdings je nach Opportunität. Im Grundsatzprogramm der AfD und in der umweltpolitischen „Dresdener Erklärung“ ist zu lesen, dass sich das Klima schon immer gewandelt habe und weder ein besonders starker Temperaturanstieg noch ein Einfluss von CO₂ darauf nachzuweisen sei. Daher lehne man auch einen Kohleausstieg ab und fordere den Ausstieg aus dem Pariser Klimaabkommen (Dresdener Erklärung 2019). Die personellen Überschneidungen zum Verein EIKE werden unter anderem in dieser Erklärung sichtbar. Aufschlussreich in Bezug auf die Argumentationen und Bemühungen von EIKE sind die finanziellen Verbindungen zum Heartland-Institut, welches von US-amerikanischen Milliardären, Think Tanks und Öl-Konzernen gesponsert wird, wie die Journalistinnen Susanne Götze und Annika Joeres ausführlich belegen (vgl. Götze/Joeres 2020).

Generell bedienen die AfD und andere rechte Kräfte mit ihrer Ablehnung von Klimaschutzpolitik das Narrativ einer drohenden Deindustrialisierung Deutschlands und dem damit verbundenen Verlust von Arbeitsplätzen, Wohlstand und besonders der individuellen Freiheit in Bezug auf den Individualverkehr. Es dient auch als Abwehrreflex gegen Diskussionen um globale Gerechtigkeit und das Hinterfragen der „imperialen Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017). Der Fokus auf dieses Narrativ dürfte wesentlich anschlussfähiger für die bürgerliche Mitte sein als die verschwörungsideologischen Warnungen vor einer globalen

sozialistischen „Öko-Diktatur“ unter der Herrschaft der Grünen und/oder Greta Thunbergs – je nachdem, welcher Quelle man dort Glauben schenken mag (vgl. Compact 2019).

Diese an vielen Stellen überzogenen Ausmaße der vermuteten Verschwörung hinter Klimawissenschaft und Klimaschutzmaßnahmen wird, wie das eingangs beschriebene Beispiel zeigt, nicht im gesamten rechten Spektrum geteilt. Insbesondere neu-rechte Akteur*innen wie der „Identitäre“ Martin Sellner erkennen den anthropogenen Klimawandel durchaus an und versuchen, ihn für ihre Zwecke umzudeuten.

Exemplarisch dafür steht auch der Bur-schenschaftler und Herausgeber des Online-Magazins „Blaue Narzisse“ und der Zeitschrift „Recherche D“ Felix Menzel. Dieser legte nach den Wahlen zum EU-Parlament 2019, die einen klaren Trend zu Umwelt- und Klimathemen zeigten, in seinen „Sieben Thesen für eine konservativ-ökologische Wende“ (Recherche D, 2019) dar, dass für ihn die „Überbevölkerung [...] die Mutter aller Umweltprobleme“ (ebd.) sei und „sichere Grenzen [...] die beste Umweltpolitik“ (ebd.) seien. Menzel argumentiert, dass hohe Geburtenraten im Globalen Süden und die Migration von Menschen aus dem Globalen Süden nach Europa große Auswirkungen auf die Umwelt und durch ihren CO₂-Ausstoß auf das Klima haben. Ähnliche Argumentationen finden sich trotz der Skepsis gegenüber den Auswirkungen von CO₂ auch bei einzelnen AfD-Abgeordneten, Neonazi-Parteien wie der NPD, aber auch schon seit Jahrzehnten in Teilen der Umweltbewegung (vgl. Gottschlich/Schultz 2019).

Lässt sich also das Argument von hohem Ressourcenverbrauch für die Beschränkung von Selbststimmungsrechten (Geburtenkontrollen) und migrationsfeindliche Positionen benutzen, wird der Einfluss des Menschen auf das Klima hervorgehoben. Trotz der inneren Widersprüchlichkeit kann die einfache Rechnung – weniger Menschen gleich weniger Klimawandel – in ihrer heruntergebrochenen Komplexität durchaus ein Einfallstor für rechte Ideologien in neu entstehende soziale Bewegungen sein (Gottschlich/Schultz 2019). Diese Problemanalyse ist die Grundlage für eine politische Bildungs- und Präventionsarbeit, die befähigt, eine mögliche Einflussnahme zu erkennen und dieser selbstbestimmt etwas entgegensetzen zu können.

Handlungsstrategien in der informellen politischen Bildungs- und Präventionsarbeit

Das erste und wohl grundlegendste Ziel unserer politischen Bildungs- und Präventionsarbeit im Umgang mit rechten Einflüssen im Themenfeld des Umwelt- und Klimaschutzes ist es, ein Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Menschen sich aus sehr unterschiedlichen Motiven in diesem Bereich engagieren, abhängig von ihren jeweiligen Welt- und Menschenbildern. Die allermeisten davon bewegen sich innerhalb eines demokratischen Spektrums. Hier gilt es Diskurse zu gestalten und Positionen auszuhandeln. Außerhalb dieses Spektrums gibt es einen rechtsmotivierten Umweltschutz mit einem völkischen und biologistischen Umweltverständnis. Um mögliche Anknüpfungspunkte zu identifizieren, Querfronten zu vermeiden und einen demokratischen Umwelt- und Klimaschutz aktiv zu gestalten, ist es unerlässlich, die Grundannahmen und Denkmuster dieses rechtsmotivierten Umweltschutzes zu verstehen. In diesem Zusammenhang gilt es zunächst, die weitverbreiteten Annahmen zu hinterfragen, dass ein Engagement für Umweltschutz genuin mit einem demokratischen, vielfältigen und menschenrechtsbejahenden Weltbild zusammenhängt und dass extreme Rechte, wenn überhaupt, allein aus taktischen Gründen Umweltschutzthemen bespielen.

Im Nachfolgenden möchten wir einen Einblick in die Gestaltung unserer Bildungsformate geben. Diese sind je nach Workshop-Angebot inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet, beinhalten jedoch immer fünf Phasen, die es ermöglichen, einen gemeinsamen Lernraum zu gestalten und auf unterschiedliche Zielgruppen einzugehen. Die fünf Phasen sind die folgenden: 1. Orientierung, 2. Erfahrungsaustausch und Einstieg ins Thema, 3. Analyse und Vertiefung, 4. Anwendung des Gelernten, 5. Abschluss und Evaluation (siehe Abb. 1). Innerhalb jeder Phase wechseln sich – dem Bild vom erforderlichen Wechsel zwischen „Ein- und Ausatmen“ entsprechend – Momente der Inhaltsaufnahme und Momente der aktiven Beteiligung für die Teilnehmenden regelmäßig ab.

In der Orientierungsphase werden die Teilnehmenden mit dem vorgesehenen Workshopsetting vertraut gemacht. Dieses beinhaltet insbesondere bei Workshops, die

explizit rassistische Themen und Sprache behandeln, einen vertrauensvollen und respektvollen Lernraum. Ebenso erweist es sich als hilfreich, die Teilnehmenden zu Beginn auf mögliche Irritations- und Überwältigungsmomente hinzuweisen, die bei der Beschäftigung mit rechtsextremen Forderungen und Positionen auftreten können. Wir bitten alle Teilnehmenden darauf zu achten, bei diesem belastenden Thema Sorge für sich und füreinander zu tragen. Darüber hinaus steht am Beginn eines jeden Workshop eine Phase des Kennenlernens aller Teilnehmenden, die je nach Workshoplänge kürzer oder intensiver gestaltet wird, jedoch immer ein wichtiges Fundament für die weitere Zusammenarbeit im Verlauf des Workshops bildet.

In der zweiten Phase werden die Teilnehmenden nach ihren Wissensständen und Erfahrungen mit dem Themenfeld befragt. Dies kann je nach Umfeld in einer assoziativen Sammlung mithilfe didaktischer Lernmittel oder im kurzen Austausch untereinander stattfinden. In Bezug auf die behandelten Themen sind häufige Assoziationen an dieser Stelle zunächst, dass Klimaleugnung auf der rechten Seite und umweltpolitisches Engagement eher auf der linken Seite des politischen Spektrums zu verorten seien. Zum Einstieg ist auch eine Konfrontation mit einem Zitat, einem Bild oder einer Aufstellung zu bestimmten Thesen erhellend, ohne vorher den Kontext zu erläutern. Dabei handelt es sich dann meist um Äußerungen extrem rechter Akteur*innen, die ohne Kontext leicht der demokratischen Umweltbewegung zugeordnet werden können. Mit der nachfolgenden Auflösung wird dann ein Blick auf benutzte Begrifflichkeiten und Worte gelenkt, anhand derer sich die rechte Ideologie erkennen lässt, und es folgt eine erste inhaltliche Einführung in die Thematik.

Die Analysephase dient der Vertiefung mithilfe des Einsatzes von rechten Publikationen, Videos und Bildern. Es soll in Kleingruppenarbeit eine Auseinandersetzung mit den Argumentationen und der Bildsprache der extremen Rechten stattfinden. Die dadurch stattfindende Sensibilisierung für Ähnlichkeiten mit und Unterschieden zu demokratischen Positionen kann in der Folge zur Entwicklung von Gegenargumenten und Strategien gegen die Vereinnahmung oder Anschlussfähigkeit menschenverachtender Klima- und Umweltpolitik führen.

In der vierten Phase laden wir die Teilnehmenden dann beispielsweise dazu ein, diese grob überlegten Abgrenzungen und Argumente in Rollenspielen auszuprobieren und mithilfe von Ergänzungen und Feedback der Gruppe weiter zu schärfen. Je nach Zielgruppe können hier sowohl Gesprächsstrategien im persönlichen Umgang als auch auf institutioneller Verbandsebene ausprobiert und diskutiert werden. Es kann in dieser Phase von Vorteil sein, auch auf individuelle Erfahrungen der Teilnehmenden einzugehen und mithilfe einer kollegialen Fallberatung auf Basis der zuvor gelernten Zusammenhänge auszuprobieren. Diese Phase erweist sich in der Praxis als enorm wichtig für die Motivation und das Empowerment der Teilnehmenden, die in der Regel von den oben geschilderten Versuchen rechter „Landnahme“ im Klima- und Umweltschutz vor dem Workshop wenig wussten. Aus unserer Sicht ist es in dieser Phase auch hilfreich, darauf hinzuweisen, dass sich Forderungen von völkischen und demokratischen Akteur*innen durchaus gleichen können und hier nicht gegen die Forderung einer bestimmten Maßnahme an sich argumentiert werden muss, sondern gegen das dahinterstehende Weltbild.

In der fünften und abschließenden Phase werden die zentralen Diskussionspunkte zusammengefasst und es gibt Raum für die Klärung offengebliebener Fragen. Mithilfe einer abschließenden Beteiligung der Teilnehmenden versuchen wir insbesondere in diesem sensiblen Themenfeld die Stimmungslage abzufragen und mit einem ermutigenden Gefühl in eine Evaluation zu gehen.

Sensibilisierung als Chance

Rückblickend auf unsere politische Bildungs- und Präventionsarbeit der letzten Jahre erweist sich die Sensibilisierung für die Zusammenhänge rechter Ideologien und ökologischer Fragestellungen als enorm wichtig für demokratische Umweltschützer*innen. Nach wie vor sind diese Zusammenhänge weitgehend unbekannt und die Irritationen finden immer wieder aufs Neue statt. Sie zeigt aber auch deutliche Wirkung, wenn sich Vereine und Initiativen neue Leitbilder geben, Satzungen nachschärfen und über die Anschlussfähigkeit ihrer eigenen Argumente nach rechts reflektieren. Innerhalb der Natur- und Umweltschutzverbände unter dem Dach

des Deutschen Naturschutzrings und auch in der jungen Klimabewegung finden Debatten und klare Positionierungen gegen menschenverachtendes Gedankengut in diesem Bereich statt. Ohne eine tiefergehende Beschäftigung mit rechten Ideologien im Umweltbereich und die Nutzung von Multiplikator*inneneffekten in der Jugendbildungsarbeit haben Appelle und Positionierungen allerdings keine nachhaltige Wirkung. Daher kann es sich auch lohnen, diese Ansätze aus der informellen Bildung auf ihre mögliche Implementierung in formelle Formate zu überprüfen.

Literatur

- Brand, U./Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. Bonn.
- Brunnengräber, A. (2018): Klimaskeptiker im Aufwind. Wie aus einem Rand – ein breiteres Gesellschaftsphänomen wird. In: Kühne, O./Weber, F. (Hrsg.): Bausteine der Energiewende. Wiesbaden.
- Compact (2019): Spezial: Öko-Diktatur. Die heimliche Agenda der Grünen. Sonderausgabe Nr. 22. Werder.
- Geden, O. (1996): Rechte Ökologie. Umweltschutz zwischen Emanzipation und Faschismus. Elefanten Press, Berlin
- Götze, S./Joeres, A. (2020): Die Klimaschmutzlobby. Wie Politiker und Wirtschaftslenker die Zukunft unseres Planeten verkaufen. München.
- Gottschlich, D./Schultz, S. (2019): Weniger Klimawandel durch weniger Menschen? Feministische Kritik am neomalthusianischen Revival. In: FARN (Hrsg.): Aspekte Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Natur- und Umweltschutz. Berlin.
- Recherche D (2019): Sieben Thesen für eine konservativ-ökologische Wende. In: <https://recherche-dresden.de/sieben-thesen-fuer-eine-konservativ-oekologische-wende> (26.02.2021)
- Schroers, F. (2019): AfD-Jugendorganisation in Berlin. Streit über Klimawandel spaltet Vorstand. In: <https://www.belltower.news/afd-jugendorganisation-in-berlin-streit-ueber-klimawandel-spaltet-vorstand-86323/> (26.02.2021)
- Stein, P. (2016): Das Organische Weltbild und die Ökologische Revolution, Vortrag beim Lesertreffen der Umwelt & Aktiv, YouTube-Quelle.
- Taz-Online (2019): Neues Hauptthema der AfD. Kampf gegen Klimaschutzpolitik. In: <https://taz.de/Neues-Hauptthema-der-AfD/!5630586/> (26.02.2021)



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) muss auch in der politischen Erwachsenenbildung mehr Resonanz erzeugen

von Iris Witt

Wir leben in einem Zeitalter, in dem ein Teil der Menschen so extrem lebt und wirtschaftet und begrenzte Ressourcen verschwendet, dass das eingespielte Gleichgewicht des gesamten Planeten in der Zukunft unwiderruflich gefährdet ist.¹ Dies hat nun dazu geführt,

trollierbare und unwiderrufliche chaotische Zustände bringt. Der UN-Generalsekretär António Guterres fasst enttäuscht den aktuellen Stand gegen den Klimawandel Ende 2020 in einem Spiegelinterview so zusammen: „Obwohl die Covid-19-Pandemie eine vorübergehende Senkung der Emissionen bewirkt hat, sind die CO₂-Werte noch immer auf einem Rekordstand – und sie steigen weiter.“

Die uns noch verbleibende Zeit, um Kipp-Punkte, also Schwellenwerte, die zu schnellen und unumkehrbaren Veränderungen des ökologischen Gleichgewichts führen, noch abzumindern, ist knapp. Dafür ist eine schnelle weltweit abgestimmte Kursänderung notwendig, um insbesondere den CO₂-Verbrauch drastisch zu reduzieren und den Planeten und unsere Gesellschaften wieder in ein Gleichgewicht zu bringen.

In Wissenschaft und im Umweltschutz engagierte Menschen machen seit Jahrzehnten auf den drohenden Klimakollaps aufmerksam und im Jahr 2016 einigte sich die Weltgemeinschaft auf 17 globale Entwicklungsziele (SDG). Es wurde sich zudem auf ein weltweit umsetzbares Bildungs-Aktionsprogramm geeinigt, um die weltweiten Bemühungen mit „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ voran-

zutreiben. Bildung wird also weltweit eine Schlüsselrolle bei der Überwindung der globalen Krisen zugetraut. Denn, hier liegt die optimistische Annahme vor, dass die durch menschliches planetenfeindliches Handeln erzeugten Krisen durch menschliche Vernunft und Verhaltensänderung überwunden werden können. Die aktuelle Coronakrise lehrt uns, wie unterschiedlich Staaten mit radikalen Veränderungen umgehen und wie entscheidend für eine Demokratie die Bereitschaft der Bevölkerung ist, Sachverhalte zu verstehen und politische Maßnahmen fundiert einschätzen zu können. In Deutschland bietet die politische Bildung die dafür notwendigen Kompetenzen und Diskussionsräume an. In Demokratien werden große gesellschaftliche Veränderungen nicht gegen den Willen der Mehrheit der Bevölkerung durchgesetzt werden können, ohne den sozialen Frieden zu zerstören.

Maßnahmen in Deutschland zur Erreichung der Sustainable Development Goals

Eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie wird in Deutschland seit 2002 erstellt und seit 2004 in einem vierjährigen Zyklus fortgeschrieben.



Iris Witt arbeitet als Geschäftsführerin der Heinrich Böll Stiftung NRW und engagiert sich als stellvertretende Landesvorsitzende bei der dvpb-nw.

dass nicht nur die derzeit lebenden Menschen und die Natur darunter leiden, sondern noch nicht überschaubare Kettenreaktionen ausgelöst werden können, die das zukünftige Leben auf der Erde unumkehrbar verändern. Wissenschaftler*innen sprechen hier von einem planetarischen Notfall. Unsere Generation lebt damit unter einer ungeheuren Last der Verantwortung: Es ist nicht mehr auszuschließen, dass unser Handeln oder Nicht-Handeln das zukünftige Leben auf der Erde in nichtkon-

Deutschland beteiligt sich an der „High-Level Support Group“, deren Mitglieder sich verpflichtet haben, beispielhaft zu einer raschen und ambitionierten Umsetzung der Agenda 2030 beizutragen. Auch Deutschland hat 2017 einen Nationalen Aktionsplan zu BNE² verabschiedet. Das übergreifende Ziel des Aktionsplans ist es, „BNE in allen Bereichen des deutschen Bildungswesens strukturell zu verankern“, mit dem Ziel, die globalen Entwicklungsziele bis 2030 noch zu erreichen.

Politische Erwachsenenbildung und BNE

Ein naheliegender Bildungsbereich zur Verankerung von BNE in Deutschland ist die Erwachsenenbildung und gemeinwohlorientierte Weiterbildung. Bei der Erreichung der weltweiten Nachhaltigkeitsziele geht es in erster Linie um politische und gesellschaftliche Veränderungen. Wenn diese ökologische und soziale Transformation im Einverständnis und mit Unterstützung der Bevölkerung gestaltet werden soll, müssen sich auch die Bürger*innen als wirkmächtiger Teil des Prozesses erkennen. Sie müssen dazu befähigt werden, die Einhaltung der planetaren und sozialen Grenzen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft einzufordern, umzusetzen und mitzutragen. Die Grundvoraussetzungen zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe werden uns Menschen nicht mit in die Wiege gelegt, sondern sie können erlernt und im Austausch mit anderen immer wieder geübt und weiterentwickelt werden. In Deutschland ist das eine klassische Aufgabe der politischen (Erwachsenen)-Bildung.

Bei meinen Recherchen bei Fachkolleg*innen zur Frage, warum BNE in der politischen Erwachsenenbildung noch so wenig Resonanz erfährt, beziehen sich die Antworten häufig auf den Beutelsbacher Konsens. Das Wort „für“ bei „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ impliziert eine bestimmte Haltung, nämlich eine positive Veränderung der Politik, der Wirtschaft, des gesellschaftlichen Zusammenlebens und individuellen Verhaltens mit dem Ziel einer nachhaltigeren und gerechteren Welt. Mit diesem eindeutigen Bildungsziel verstoße BNE gegen die Regeln des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsverbots, heißt es da. Dies ist für mich eine der merkwürdigsten Erklärungen, die ich im Zusammenhang mit dem drohenden

Klimakollaps gehört habe. Zudem eine Erklärung, die das weltweite Anliegen von BNE als kaum notwendigen Bestandteil der Weiterbildungsbestrebungen in Deutschland herabqualifiziert. Und daher nutze ich die Anfrage dieser Fachzeitschrift, einen Impuls anzubieten, um Mut zu machen, gerade auch im Bildungsbereich der (politischen) Weiterbildung. BNE stärker zu verorten und innerhalb unserer Profession dazu in den Austausch zu kommen.

Die 17 globalen Entwicklungsziele stehen in der Tradition der Menschenrechte. Sie gehören zu den Errungenschaften der Menschheit, die uns, in Deutschland neben dem Grundgesetz, und den Menschenrechten eine berechtigte Hoffnung vermitteln, dass menschengemachte Krisen auch demokratisch, mit dem Einverständnis der Mehrheit, bewältigt werden können.

Mut sollte auch das aktuelle Urteil des Bundesverfassungsgerichts machen. Am 29. April 2021 hat es entschieden, dass die Regelungen des deutschen Klimaschutzgesetzes aus dem Jahr 2019 über die nationalen Klimaschutzziele und die bis zum Jahr 2030 zulässigen Jahresemissionsmengen mit Grundrechten unvereinbar sind, weil hinreichende Maßgaben für die weitere Emissionsreduktion ab dem Jahr 2031 fehlen.³

2019 forderte die UN-Vollversammlung in „Education for Sustainable Development: a Roadmap“⁴ weltweit dazu auf, das Denken und Handeln sowohl als Einzelne/r als auch als Gesellschaft zu ändern und dieses auch in der Bildung deutlich werden zu lassen. Es geht um zeitnahe strukturelle Veränderungen hin zu einem nachhaltigen und gemeinwohlorientierten Zusammenleben und Wirtschaften mit der Annahme, dass diese Aufgabe nur durch Bildung erreicht werden kann. Als dringend zu erreichender Zielgruppe dieser Bildung werden insbesondere Entscheidungsträger*innen in Politik und Wirtschaft, aber auch Leiter*Innen von Organisationen und



Das Gute Leben für alle. Künstlerin: Christiane Büchner. Die Illustration kann unter CC BY-NC-SA 2.0 frei genutzt und gerne verbreitet werden.

Institutionen sowie Bildungsmultiplikator*innen festgelegt.

Die (politische) Weiterbildung sollte daher die Breite der Bevölkerung stärker mit BNE in Berührung bringen. Wir benötigen mehr Wissen und Handlungskompetenz zu nachhaltiger Entwicklung und politischen Handlungsmöglichkeiten, die nachhaltiges und ressourcenschonendes Leben und Wirtschaften befördern. Dies gilt für alle, gerade aber auch für diejenigen, die aktuell beruflich oder politisch solche nachhaltigen Entwicklungen beeinflussen können: sie sollten verstärkt Ziel entsprechender Bildungsveranstaltungen sein.

Anmerkungen

- 1 Die Erzählung vom Anthropozän. Mensch macht Epoche. Barbara Unmüßig. Artikel vom 14. April 2021: <https://www.boell.de/de/2021/04/14/die-erzaehlung-vom-anthropozan-mensch-macht-epoche> Zugriff: 05.05.2021
- 2 https://www.bne-portal.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf Zugriff: 01.05.2021
- 3 Pressemitteilung des Bundesverfassungsgerichts: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21-031.html> Zu-griff: 05.05.2021
- 4 Die gemeinnützige Organisation Bildungscnt e.V. bietet eine vorläufige deutsche Übersetzung der wichtigsten Kapitel an: <https://www.bildungscnt.de/> Zugriff: 04.05.2021

BERICHTE

Thüringen

Landesverband setzt sich für die Überarbeitung des Thüringer Lehrplans Sozialkunde ein

Aufmerksam verfolgt der Landesvorstand der Deutschen Vereinigung für politische Bildung die Entwicklung des Faches Sozialkunde in Thüringen und sieht nach 10 Jahren den passenden Zeitpunkt gekommen, dessen inhaltliche Ausrichtung zu überarbeiten und aktuellen gesellschaftspolitischen Tendenzen anzupassen.

Landesvorsitzender, Anselm Cypionka, der zu dem auch als Mitglied der Abiturkommission arbeitet, fordert dringend eine Überarbeitung des Lehrplans, um weiterhin „anspruchsvolle und aktuelle Abiturthemen für das Fach Sozialkunde konzipieren zu können.“

Weiterhin könnte damit zeitgleich auf die vom Landesverband geforderte Veränderung der Stundentafel an den Thüringer Gymnasien inhaltlich reagiert werden. Einen weiteren Grund für die dringend notwendige Überarbeitung sieht der Landesvorstand in einer Anpassung der Lehrpläne auf den Prozess der Digitalisierung, der im Zuge der Pandemie an Fahrt aufgenommen hat. Ein aktueller Lehrplan sollte diesen Prozess berücksichtigen und z.B. hybride Lern- und Unterrichtsformen verstärkt implementieren um damit auch einen Beitrag für die Qualitätssicherung in der Lehrbildung leisten zu können.

Nicht zuletzt reagiert der Landesvorstand mit seiner Forderung auch auf die aktuelle Curriculumforschung der letzten 10 Jahre, damit deren gewonnenen Erkenntnisse auch Einzug in die Schulwirklichkeit halten können.

Um den Forderungen des Landesverbandes nachzukommen, sprach der Landesvorstand in dieser Angelegenheit beim Direktor des Thillm (Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) vor, das für die Weiterentwicklung der Thüringer Lehrpläne verantwortlich ist.

Toralf Schenk

Zweiter Landesvorsitzender der DVPB Thüringen

Dietrich Zitzlaff

3. August 1930 – 18. Februar 2021

„Dass er die Augen geschlossen hatte, war so typisch für ihn, wenn er erzählte“, schreibt seine älteste Tochter über ihren Vater. Und zu erzählen hatte er viel. Dietrich Zitzlaff gehört zur Generation politischer Bildnerinnen und Bildner, die noch als Kind die NS-Zeit und den Zweiten Weltkrieg, als Jugendliche die Zeit der Besatzungszonen erlebt und als Erwachsene die neue Bundesrepublik mitgestaltet haben. Er wird 1930 im nordrhein-westfälischen Siegerland geboren und studiert in den 1950er-Jahren an der Pädagogischen Hochschule in Wuppertal Geschichte und Politische Bildung. Nach dem Examen arbeitet er als Volksschul- und Realschullehrer in Wuppertal und Wetzlar. Seit Mitte der 1960er-Jahre lebt er mit seiner Familie in Gießen. Er arbeitet in der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer zunächst an der Hochschule für Erziehung und später am Institut für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, das Kurt Gerhard Fischer leitet. Während seiner Gießener Zeit mischt sich Dietrich Zitzlaff in den 1970er-Jahren ein in die Durchsetzung der hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre und schreibt über die Rolle der Geschichte in der Gesellschaft (1974). Zudem ist er u.a. gemeinsam mit Wolfgang Mickel der Herausgeber von Standardwerken zur Politischen Bildung. So das Handlexikon zur Politikwissenschaft (1986), das Handbuch zur politischen Bildung (1988) und der Sammelband Methodenvielfalt im politischen Unterricht (1993). Und 2004 hat Dietrich Zitzlaff die Publikationen von Kurt Gerhard Fischer umfangreich dokumentiert und kommentiert. Nach seiner Pensionierung 1992 zog es ihn in den Norden nach Schleswig-Holstein, wo er bis zuletzt lebte.

Über viele Jahrzehnte ist Dietrich Zitzlaff aktives Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Regelmäßig nimmt er an Landesforen und Bundeskongressen teil. Über Jahrzehnte veröffentlicht er während seiner Zeit als Pensionär in den Verbandszeitschriften aus Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen die Bibliografien zur Politischen Bildung. Seine wertschätzenden, aber auch kritischen Kommentare belegen, dass er die Literatur nicht nur akribisch zusammengestellt, sondern sie auch gelesen hatte. Noch in den letzten Monaten vor Beginn der Corona-Pandemie hatte er Pläne zu neuen Veröffentlichungen. Ihm war es auf Grund seiner Lebenserfahrungen wichtig, an junge Menschen zu vermitteln, dass Demokratie keine Selbstverständlichkeit ist. Nun ist Dietrich Zitzlaff im Alter von 90 Jahren in Lübeck verstorben. Unser Mitgefühl gilt seinen Angehörigen.

Kuno Rinke



Quelle: privat

Berlin

Film-Empfehlung: „Wenn Rechtsextremisten freie Schulen unterwandern“

Anlässlich des Holocaust-Gedenktages wurde der Film „Wenn Rechtsextremisten freie Schulen unterwandern“ am 27.01.2021 im WDR ausgestrahlt. Der Beitrag von Caterina Woj und Andrea Röpke widmet sich der Feststellung, dass sich immer häufiger rechts-extreme Lehrer:innen oder Eltern an Schulen in freier Trägerschaft engagieren und ideologisch Einfluss auf die Schüler:innen und Lehrinhalte nehmen. Neben

Betroffenen, die ihre Erfahrungen schildern, wird im Film diese Entwicklung auch von der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus sowie dem Berliner DVPB-Mitglied Dr. Gabi Elverich eingeordnet. Diese sehenswerte Doku ist abrufbar in der ARD-Mediathek.

<https://www.ardmediathek.de/video/die-story/wenn-rechtsextremisten-freie-schulen-unterwandern/wdr-fernsehen/Y3JpZDovL3dkci5kZS9C-ZWl0cmFnLTU5MGMyOGUyLTliZTEtNG-U3Yy1iNzRmLTNjOTIyNTBhNDEzMjQ/>



Nordrhein-Westfalen

Der Kampf gegen die Verkürzung sozialwissenschaftlich fundierter politischer Bildung geht in die nächste Runde

Auf den Seiten 5 und 30f. von Heft 1-2021 hat POLIS bereits über die Absicht des FDP-geführten Bildungsministeriums berichtet, in der Lehrerbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufen I und II das Studienfach Sozialwissenschaften durch das Fach Wirtschaft/Politik zu ersetzen. Der Erwerb der Fakultas für die Fächer der politischen Bildung an den Schulen wurde im Bundesland seit 50 Jahren durch das gleichgewichtete Studium der Teildisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie sowie der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik erworben. In einem „Brandbrief“ hatte die DVBP-NW im Winter gegen die Dominanz der Ökonomie im politisch-gesellschaftlichen Lernen protestiert. Zwischenzeitlich hat diese Auseinandersetzung erheblich größere Kreise gezogen.

In der Verbändeanhörung des Ministeriums zur beabsichtigten Rechtsverordnung haben sich neben der DVBP eine große Anzahl von Verbänden von Pädagogen, Schüler:innen, Eltern und Universitäten gegen die von der Landesregierung angestrebte Änderung ausgesprochen. Die größte öffentliche Resonanz hat eine Online-Petition einer Studentin des Studiengangs Sozialwissenschaften auf [change.org](https://www.change.org/p/das-fach-sozialwissenschaften-darf-nicht-abgeschafft-werden-sowibleibt) erfahren (#sowibleibt; <https://www.change.org/p/das-fach-sozialwissenschaften-darf-nicht-abgeschafft-werden-sowibleibt>). Innerhalb weniger Wochen wurde diese Petition von mehr als 40.000 Personen unterschrieben. Über die Beschneidung einer breiten Fundierung politischer Bildung hinaus hatte viele Lehrkräfte und Lehramtsstudierende besonders empört, dass zunächst das zuständige Ministerium die Geltung der bisherigen fachlichen Lehrbefähigung Sozialwissenschaften auslaufen lassen wollte. Die Petition wurde inzwischen im Düsseldorfer Landtag übergeben.

Das Thema hat in den letzten Wochen eine außerordentliche mediale Aufmerksamkeit erfahren. Unter anderem Deutschlandfunk, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Westdeutsche Allgemeine, Handelsblatt und weitere Medien berichteten ausführlich über diese Kontroverse und multiplizierten so die Kritik einer großen Anzahl von Studierendenvertretungen und beispielsweise des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Das Bildungsministerium überließ unterdessen die Verteidigung der beabsichtigten Umbenennung des Faches weitgehend einer jungen Landtagsabgeordneten der FDP-Fraktion; die inzwischen auch dafür gesorgt hat, dass Irritationen über Nachqualifizierungsaufgaben für ausgebildete SOWI Lehrkräfte und weitergehende Verdrängungen eines sozialwissenschaftlichen Unterrichts unter dem Fachnamen Wirtschaft auf Eis gelegt scheinen.

Eine gut frequentierte digitale Veranstaltung der DVBP-NW und der GEW im März mit den bildungspolitischen Sprecher:innen der demokratischen Landtagsfraktionen zeigte die unterschiedlichen Positionen noch einmal auf und trug insgesamt zu einer Versöhnung bei. Auf Druck von Landtagsfraktionen fand am 11. Mai eine Anhörung im Landtag

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Hompages der Landesverbände.

Juni 2021

- | | |
|------------|---|
| 14.06.2021 | Berlin
Schüler:innenengagement in Zeiten von Corona – Preisverleihung
#aktiveSchüler:innen |
| 16.06.2021 | Nordrhein-Westfalen
Du hast die Wahl! Einblicke in die Arbeit mit Erstwähler*innen |

Juli 2021

- | | |
|------------|--|
| 08.07.2021 | Niedersachsen/Mecklenburg Vorpommern
POLIS-Podcast: „Politische Bildung und Corona“
Anmeldung mit einer Mail an: politische.bildung@uni-rostock.de |
|------------|--|

September 2021

- | | |
|------------|---|
| 08.09.2021 | Nordrhein-Westfalen
Online-Veranstaltung zur Bundestagswahl: „Der Wahl-O-Mat als Tool der politischen Bildung“ |
| 22.09.2021 | Wie politisch darf, wie politisch muss eine Politiklehrkraft sein? Kontroversen um den Beutelsbacher Konsens und die politischen Orientierungen von Politiklehrer*innen |
| 22.09.2021 | Hessen
1. Hessischer Politiklehrer:innentag: Digitalisierung als Chance und Herausforderung politischer Bildung |

Oktober 2021

- | | |
|------------------|---|
| 15. – 23.10.2021 | Rheinland-Pfalz
Studienreise nach Israel-Palästina, angeboten in Kooperation mit Fridtjof-Nansen-Akademie.
Programm und Anmeldung: |
|------------------|---|



NRW statt, auf der die DVBP-Landesvorsitzende Prof. Bettina Zurstrassen noch einmal die Argumente des Fachverbandes vortrug (siehe den anschließenden Text). Die überwiegende Mehrheit der eingeladenen Expert:innen sah dort das Vorhaben der Landeregierung kritisch bzw. lehnt es ab!

https://www.landtag.nrw.de/home/dokumente_und_recherche/aktuelle-dokumente.html?dokTyp=ST&wp=17&dokNum=Vorl%2017/5010&eventld_sendform=suchen



Nordrhein-Westfalen

Anhörung im Landtag Nordrhein-Westfalen zum „Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Lehramtszugangsverordnung“ (Vorlage 17/5010, Drucksache 17/13366) am 11. Mai 2021

Stellungnahme der DVPB NW e.V. durch Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Vorsitzende)

1. Demokratisch falsches Signal an die Zivilgesellschaft – weitere Marginalisierung politisch-gesellschaftlicher Bildung

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat zum Schuljahr 2019/20 einen neuen Lehrplan für das Unterrichtsfach „Wirtschaft-Politik“ (bis dahin: „Politik/Wirtschaft“) eingeführt. Dieser sehen eine stärkere Verankerung ökonomischer Lerninhalte vor. Mit Verweis auf die Lehrpläne fordert das Ministerium für Schule und Bildung eine Umbenennung der Studienfächer und greift damit in die Autonomie der Hochschulen ein.

Aus demokratischer Perspektive betrachten wir die Umbenennung als ein falsches Signal an die Zivilgesellschaft. Das ohnehin stark ausgeprägten Misstrauen in weiten Teilen der Bevölkerung hinsichtlich der Umsetzung der Demokratie und der gesellschaftlichen Gestaltungsmacht politischer Institutionen (Statistisches Bundesamt u.a. 2021, S. 388) wird durch die Priorisierung von Wirtschaft gegenüber Politik symbolkräftig nichts entgegengesetzt. Der demokratischen Politik und der Demokratie wird eine nachrangige Bedeutung und Stellung gegenüber der Wirtschaft zugewiesen.

Im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird ausgeführt: „Demokratie verlangt mehr politische Bildung“ (BFSFJ 2020, S. 7). Die Bundesregierung spricht von einer ständigen Verpflichtung, die Bedeutung und Verantwortung der politischen Bildung angemessen zu würdigen und zu fördern (ebd.). Auch die CDU NRW hat in ihrem Regierungsprogramm 2017 angekündigt sich dafür einzusetzen, dass in allen Schulformen verstärkt über unseren Staatsaufbau, die Grundwerte und Rechte in unserer Demokratie aufgeklärt werden soll (S. 54).

Tatsächlich findet weder in den Lehrplänen noch in der Lehramtszugangsverordnung eine Stärkung der politischen Bildung statt. Nach Vorgaben der Landesregierung muss die zusätzliche Unterrichtsstunde im Unterrichtsfach „Wirtschaft-Politik“ für ökonomische Bildungsinhalte verwendet werden. In einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung erfährt die politische Bildung in Studium und Schule dadurch eine weitere Marginalisierung.

Kennzeichnend hierfür ist auch die öffentliche Rhetorik und Wahrnehmung, denn es wird in Medien und teilweise auch von Mitarbeiter*innen im Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen oft vom „Schulfach Wirtschaft“ gesprochen.

Empfehlung: Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiker*innen in Nordrhein-Westfalen haben in einer Stellungnahme als Kompromiss die Fachbe-

zeichnung „Politik, Wirtschaft, Gesellschaft“ „Sozialwissenschaften“ vorgeschlagen, wodurch alle drei Bezugsdisziplinen benannt und der integrative Charakter des Lernbereichs verdeutlicht würden.

2. Finanzierung an den Hochschulen ungeklärt, Bereitschaft der WiWi-Fakultäten

Es wird im Kommentar zum überarbeiteten Entwurf angekündigt, dass im Rahmen von Akkreditierungsverfahren überprüft werden soll, ob die Hochschulen den ökonomischen Anteil in den Studienordnungen gemäß den Vorgaben der Lehramtszugangsverordnung erhöht haben. Das Akkreditierungsverfahren dient als Instrument, mit dem massiv in das Ressort des Wissenschaftsministeriums eingegriffen wird, um durch die neuen Curricula/Lehramtszugangsverordnung eine bildungspolitisch nicht begründbare Ökonomisierung des Lehramtsstudiums gegenüber den Universitäten durchzusetzen. Diese haben die Pläne der Landesregierung mehrheitlich abgelehnt. **Da im Gegensatz zu den Schulen an den Hochschulen keine zusätzlichen Lehrveranstaltungen (Credit Points) für den zu ergänzenden ökonomischen Studienanteil angeboten werden, führt die Lehramtszugangsverordnung zu einer weiteren Verdrängung politisch-gesellschaftlicher Studieninhalte und damit zu einer Schwächung politisch-gesellschaftlicher Bildung.**

Aus den Änderungen resultiert das Problem, dass Studierende und Lehrkräfte, die in ihrem zukünftigen Berufsfeld mit gesellschaftlichen Konflikten und Problemen wie Rassismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, dem Akzeptanzverlust der Demokratie, sinkender demokratischer Kommunikationsfähigkeit etc. konfrontiert werden, kaum noch die Expertise erwerben können, um auf die gesellschaftlichen Orientierungsbedürfnisse der Lernenden fachlich, didaktisch, pädagogisch als auch persönlich adäquat reagieren zu können. Aus dem Bereich der Rechtsextremismusforschung ist bekannt, dass Lehrkräfte, die fachwissenschaftlich und fachdidaktisch unzureichend qualifiziert sind und sich unsicher fühlen, rechtsextreme, antisemitische, gruppenbezogene menschenfeindliche Äußerungen oft „ignorieren“ oder „verharmlosen“.

Das Ministerium für Schule und Bildung fordert eine Umsetzung der Lehramtszugangsverordnung zum WiSe 2021/22 bzw. SoSe 2022 (Erläuterungen MSB Nr. 8, unpaginiert). Abgesehen davon, dass diese Fristsetzung verwaltungstechnisch/rechtlich an den Hochschulen kaum umsetzbar ist, ist auch **die Finanzierung im Bereich der sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiengänge ungeklärt.** An einigen Hochschulstandorten besteht eine Arbeitsteilung zwischen Politik- und Wirtschaftsdidaktik (und der entsprechenden fachwissenschaftlichen Inhalte an den Fakultäten). **Eine Verschiebung des Lehrangebotes erfordert kurzfristig zusätzliche Personalstellen in der ökonomischen Bildung, um das Lehrdeputat auszubauen.** Weder ist die Finanzierung geklärt, noch sind Einstellungsverfahren, auch wegen des Fachkräftemangels im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, bis zum WiSe 2021/22 oder dem SoSe 2022 zu bewältigen. Zu betonen ist, dass auch diese Entwicklung zwangsläufig zu einer **Schwächung der politischen Bildung in der Lehrkräfteausbildung und in der politisch-fachdidaktischen Bildungsforschung** führt.

Zu fragen ist grundsätzlich auch, ob und welcher der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in



Nordrhein-Westfalen überhaupt bereit sind, sich umfassend in der Lehrkräfteausbildung für die allgemeinbildenden Schulen zu engagieren.



Insbesondere in der ökonomischen Bildung werden die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen oft von Fachdidaktiker*innen gehalten, die nicht fachwissenschaftlich forschen oder von Fachdidaktiker*innen, die nur fachwissenschaftlich forschen und kaum eine Expertise in der Fachdidaktik besitzen. Im ersten Fall findet eine Entkopplung von Forschung und Lehre statt. Im zweiten Fall werden der Fachdidaktikwissenschaft dringend erforderliche Forschungsressourcen entzogen. Zu diskutieren ist, ob die Etablierung dieser Art „Pädagogischen Hochschule für die Lehrkräfteausbildung“ als Parallelstruktur an den Universitäten gewünscht ist. Diese Entwicklung dürfte zu einer weiteren Marginalisierung der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten führen.

Die Lehrkräfte ausbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen haben sich mit Ausnahme der Universität Bonn kritisch zum Entwurf der Lehramtszugangsverordnung geäußert. Sie sehen einerseits den Hochschulfrieden in Gefahr, vor allem befürchten sie, dass mit „Sozialwissenschaften“ ein gut funktionierender Studiengang zerschlagen wird. Leider ist zu erwarten, dass durch die Lehramtszugangsverordnung ein substanzieller Qualitätsverlust in der Lehrkräfteausbildung herbeigeführt wird.

3. Entprofessionalisierung der Lehrkräfteausbildung und Qualitätsverlust des Unterrichts

Die Argumentation der Landesregierung, dass aufgrund einer Ausweitung des ökonomischen Bildungsanteils in der Sekundarstufe I die bestehenden Studiengänge grundsätzlich reformiert werden müssen, überzeugt nicht. Seit Langem unterrichten die Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen in der Oberstufe Grund- und Leistungskurse Sozialwissenschaften, zum Teil mit wissenschaftspropädeutischem ökonomischem Schwerpunkt. Das fachliche Anspruchsniveau ist hier erheblich höher als in der Sekundarstufe I. Zu betonen ist zudem, dass der Vorgänger-Kernlehrplan „Politik/Wirtschaft“ für G8 von 2007 – der u.a. überraschend in der Presse als marktkritisch kritisiert wird – von der vorherigen CDU-FDP-Landesregierung unter Schulministerin Sommer erlassen wurde und seither kaum verändert wurde. Diese Ausweitung ökonomischer Inhalte im Lehrplan gegenüber dem Lehrplan



Screenshot der Online-Podiumsdiskussion vom 11.5.2021 mit den bildungspolitischen Sprecher:innen von CDU (P. Roth), Die Grünen (S. Beer), FDP (F. Müller-Rech), SPD (J. Ott), A. Szukala (Moderation), M. Finnen (GEW-NRW) und R. Sirsch (Sowi-Lehrerin)

„Politik (Wirtschaft)“ aus dem Jahr 1993 war bereits erheblich. Sie berücksichtigte aber noch das wichtige fachdidaktische Prinzip der Kontroversität. Seit über vierzig Jahren haben alle Landesregierungen das Studium und die Lehrbefähigung Sozialwissenschaften vorbehaltlos anerkannt, obwohl die Schulfächer Politik, Politik (Wirtschaft), Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften oder Politik-Wirtschaft – und am Berufskolleg Politik, Politik/Geschichte oder Politik/Gesellschaftslehre – hießen und ihre Bezeichnungen gelegentlich geändert wurden.

Die Argumentation überzeugt ebenfalls nicht mit Blick auf die Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I. Sie unterrichten seit Langem u.a. an Haupt- und Gesamtschulen das Unterrichtsfach Arbeitslehre/Wirtschaft und andere Fächervarianten mit hohen ökonomischen Anteilen, auch mit Blick auf die Umsetzung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ aus dem Jahr 2017.

Unterrichtsfächer mit einer deutlichen Schwerpunktsetzung im Bereich der ökonomischen Bildung werden also seit Jahrzehnten erfolgreich von Lehrkräften mit der Lehrbefähigung für Sozialwissenschaften erteilt. Auch die neuen Fächerformate (Kernlehrpläne 2019/2020) werden, so das Schulministerium, durch die in Dienst stehenden Kolleg*innen fachgerecht unterrichtet (siehe LZV-Entwurf, s. Kleine Anfrage der SPD vom 27. November 2020).

Die im Entwurf der Lehramtszugangsverordnung vorgesehenen Maßnahmen werden höchstwahrscheinlich im Bereich der sozialwissenschaftlichen Studiengänge zu einem substanziellen **Qualitätsverlust in der Lehrkräfteausbildung** führen, wie oben bereits in Ansätzen ausgeführt wurde.

Der Entwurf des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen sieht für angehende Lehrkräfte nur noch das Studium „**soziologischer Elemente**“ vor (siehe Erläuterungen MSB zu 2, § 3 Absatz 2, ohne Paginierung). Diese Forderung steht im Widerspruch zu den 2019/20 in Kraft getretenen Lehrplänen, in denen explizit Inhaltsfelder benannt werden, in denen die Domäne „Soziologie“ einen maßgeblichen Forschungs- und Erkenntnisbeitrag leistet und explizit die Dimension „Gesellschaft“

benannt wird, z.B. im Lehrplan „Wirtschaft-Politik“ für das Gymnasium: „Identität und Lebensgestaltung“, „Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft“, „Medien und Information in der digitalisierten Welt“, ebenso „Soziale Sicherung in Deutschland“ (z.B. Soziale Ungleichheit). Im Lehrplan für die Gesamtschule: „Identität und Lebensgestaltung“, „Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft“, „Beruf und Arbeitswelt“ (z.B. Berufswahltheorien, Organisationssoziologie, Arbeitssoziologie). Die Qualifizierung der Lehrkräfte für den Bereich der Berufsorientierung beispielsweise erfordert vor allem auch die Kenntnis soziologischer und (sozial-) psychologischer Theorien der Berufsorientierung (z.B. Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds, des Geschlechts, Prozesse institutioneller Diskriminierung).

Mit dem vom Ministerium für Schule und Bildung festgelegten Studium von „Elementen“ der Domäne Soziologie ist eine grundständige Qualifizierung der Lehrkräfte nicht mehr möglich. Hier wird mit der Lehramtszugangsverordnung von den Lehrkräfte ausbildenden Hochschulen eine **Entprofessionalisierung** der Lehrkräfte angeordnet, die zu Lasten der Professionalität der Lehrkräfte, der Unterrichtsqualität und folglich der Kinder und Jugendlichen geht, denen eine grundlegende gesellschaftliche Orientierung vorenthalten wird.

Problematisch ist, dass in den Lehrplänen, die ausgehend von einer historisch vergleichenden Curriculumforschung bildungstheoretisch einen Rückschritt bedeuten, die **Inhaltsfelder unterkomplex definiert werden, um den Lehrplänen ein „ökonomisches Profil“ zu verleihen**. So wird das Inhaltsfeld „Globalisierte Strukturen und Prozesse“ auf die Dimensionen Wirtschaft bzw. Politik reduziert (Inhaltsfelder 10, 11 KLP Gymnasium bzw. Gesamtschulen, Inhaltsfeld 5 bzw. 6 KLP Realschulen) und die Dimension „Gesellschaft“, z.B. Migration, sozialer Wandel (Globalisierungsverlierer, zunehmende soziale Ungleichheit), globalisierte Kulturen und populistischer Nationalismus, wird so systematisch ausgeblendet. Die Trennung der sehr eng miteinander verknüpften ökonomischen und politischen Dimension ist sachfremd und erschwert das Verstehen von Globalisierung erheblich. Auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Europäischen Union wird begrenzt auf die wirtschaftliche und politische Dimension (Inhaltsfeld 9 KLP Gymnasium bzw. Gesamtschule, Inhaltsfeld 5 KLP Realschule). Europa als gemeinsamer Kulturraum, als soziale Gemeinschaft, die Idee einer europäischen Identität darf dementsprechend nicht mehr thematisiert werden. Diese vermeintliche Profilbildung und die hiermit einhergehende fachliche Verengung sind fachwissenschaftlich und vor allem bildungstheoretisch nicht zu begründen.

Empfehlung: Die DVBP NW empfiehlt nachdrücklich, die Soziologie als gleichwertige Bezugsdisziplin in den Studiengängen und in den Lehrplänen (siehe



Übergabe der Petitionsunterschriften durch die Initiatorin Kalle Huner an den Vorsitzenden der SPD-Landtagsfraktion Thomas Kutschaty.

exemplarisch Inhaltsfeld 3 „Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft“) festzulegen.

4. Vernachlässigung der gesellschaftlichen Orientierungs- und Entwicklungsbedürfnisse der Lernenden und der Studierenden

International gibt es Forderungen von jungen Menschen nach mehr politisch-gesellschaftlicher Bildung, und auch die Landesschüler*innenvertretung NRW spricht sich, wie auch die Landeselternkonferenz NRW und die Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V., gegen ein Schul- und Studienfach „Wirtschaft-Politik“ aus. Sie befürchten eine weitere Verdrängung politisch-gesellschaftlicher Bildungsinhalte und kritisieren die paradigmatische Verengung der ökonomischen Bildung in den Lehrplänen.

In der Shell-Jugendstudie 2019 werden von den Befragten die Umweltverschmutzung, Terroranschläge, Klimawandel, wachsende Feindlichkeit zwischen Menschen mit unterschiedlichen Meinungen, wirtschaftliche Lage und steigende Armut, Fremdenfeindlichkeit, schwere Krankheit, Krieg in Europa sowie Arbeitslosigkeit/keine Ausbildung als diejenigen gesellschaftlichen und persönlichen Probleme genannt, die ihnen am meisten Sorgen bereiten (Schneekloth/Albert 2019, S. 56).

Ein Großteil dieser Problemfelder wird in den Lehrplänen nicht oder unzureichend berücksichtigt, Kindern und Jugendlichen damit an Schulen kein Raum eröffnet, sich fachlich fundiert mit vielen dieser gesellschaftlichen Probleme und Herausforderungen auseinanderzusetzen, sich zu orientieren, inhaltlich-politisch Sprachfähigkeit zu entwickeln, Ängste abzubauen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Vor allem Kindern und Jugendlichen, in deren Familien ein negatives Politikkonzept besteht, die ihre politische Wirksamkeit als gering einschätzen und sich gesellschaftlich zurückziehen (Ansatz: Political Learning: Kroh/Könnecke 2013: 8 f.), wird so die Chance gemindert, sich als demokratisch handelnde, politische Menschen entdecken und entwickeln zu können.

Die DVPB NW hat beispielsweise bereits im Anhörungsverfahren zu den Lehrplänen kritisch angemerkt, dass ein Inhaltsfeld „Antisemitismus, Rassismus, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ aufgenommen werden sollte. Das ist nicht erfolgt, obwohl parteiübergreifend (CDU, SPD, B90/Grüne etc.) immer wieder der Handlungsbedarf in Bildungsinstitutionen (nicht nur dort) betont wird.

5. Lehramt an Berufskollegs: Einschränkung der Fächerwahl

Die Möglichkeit, das Studium des Lehramts an Berufskollegs auch mit zwei allgemeinbildenden Fächern zu absolvieren, bleibt erhalten (z.B. Wirtschaftslehre/Politik und



Demo von Studierenden vor dem Landtag NRW am Tag der Anhörung.

Quelle: Kalle Huner

Deutsch). Diese Entscheidung begrüßt die DVPB NW.

Jedoch ist es mit Blick auf die Inklusion höchst problematisch, dass es in Zukunft im Lehramt für das Berufskolleg nicht mehr möglich sein soll, eine Fachrichtung oder ein Unterrichtsfach mit einem Förderschwerpunkt wie Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung zu studieren. Diese Möglichkeit besteht seit dreißig Jahren. Diese Lehrkräfte werden im Berufskolleg dringend benötigt.

Es ist zu befürchten, dass die Förderschulkräfte nicht mehr den Weg über die Ausbildung in das Berufskolleg finden und der dort ohnehin bestehende Lehrkräftemangel verstärkt wird. Ein Laufbahnwechsel nach dem Staatsexamen ist schwierig, bei Abordnungen sind die Lehrkräfte oft nicht vollständig in das System Berufskolleg integriert, obwohl gerade Lehrkräfte mit Förderschwerpunkten sehr dringend in den Berufskollegs gebraucht werden.

Die Kombination „Wirtschaftslehre/Politik“ mit dem Förderschwerpunkt Lernen wäre beispielsweise nicht mehr möglich, obwohl Lernende mit einem Förderbedarf in der politischen Bildung oft am meisten auf (zielgruppenspezifische) politisch, ökonomische und gesellschaftliche Bildungsangebote angewiesen sind.

Quellen

- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca-10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Kroh, Martin/Könnecke, Christian (2013): Arm, arbeitslos und politisch inaktiv? In: DIW Wochenbericht Nr. 42, 3-15.
- Landtag Nordrhein-Westfalen – 17. Wahlperiode, Drucksache 17/1223. Online: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-12231.pdf>.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik. Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie, Weinheim, Basel, 47-101.
- Statistisches Bundesamt u.a. (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Online: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf?__blob=publicationFile.



Die bildungspolitischen Sprecher der Grünen Sigrid Beer (3.v.l.) und Jochen Ott (1.v.r.) zeigen sich solidarisch mit den Anliegen der Studierenden.

Quelle: U. Krüger



Literatur

Ein Plädoyer für die Stärkung Politischer Bildung

Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk, Bernd Overwien (Hg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag 2020, 280 Seiten, 32,90 Euro



Die Genese des Sammelbandes geht auf die Grundsatztagung „Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule“ zurück, die im Oktober 2018 an der Evangelischen Akademie in Hofgeismar mit Akteur*innen aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung, schulischer und außerschulischer Praxis sowie Politik stattfand. Die zu dem Band Beitragenden vereint die Positionierung gegen die vorfindbare Marginalisierung politischer Bildung, die Kritik an den defizitären Rahmenbedingungen und die Forderung konkreter Handlungsempfehlungen zur Stärkung der Politischen Bildung. Der Sammelband nimmt diverse Felder in den Blick, die sich von politischer Bildung im Sachunterricht der Grundschule sowie einem Plädoyer für die Politische Bildung als Hauptfach der Sekundarstufen und der Situation in der Berufliche Bildung

bis hin zum Feld der Kooperation schulischer mit der außerschulischen Politischen Bildung erstrecken. Da die Förderung und Stärkung politischer Bildung das Kernanliegen insbesondere der drei im Folgenden näher vorgestellten Autor*innen darstellt, werden die Beiträge von Bernd Overwien und Andreas Eis sowie der Aufsatz von Bettina Zurstrassen in das Zentrum der Rezension gerückt, denn sie fokussieren genau diese Perspektive.

Bernd Overwien konturiert das Fachverständnis Politischer Bildung als relevanten Teil der Allgemeinbildung emanzipatorisch, indem er es an die Tradition der europäischen Aufklärung anlehnt, sich auf Klafki sowie Negt bezieht und als Zielperspektive für größtmögliche Mündigkeit plädiert. Dabei gelte es, gesellschaftliche Strukturen und Zwänge kritisch zu analysieren, welche die Entwicklung von Autonomie und damit die Subjektentwicklung behindern oder gar verunmöglichen. Overwien positioniert sich in der Kompetenzdebatte insofern kritisch, als er in Orientierung an Klafki für die Fokussierung auf epochaltypische Schlüsselprobleme plädiert. Darüber hinaus rekurriert er auf Negts Konzept der außerschulischen Erwachsenenbildung, in dem Negt ein reflexives Konzept zur Förderung gesellschaftlicher Kompetenzen entwickelt. Auf diese Weise wird ein bildungstheoretischer Kompetenzbegriff generiert, der die Relevanz der Funktion der Inhaltsauswahl fokussiert. Im Kontext der Bedeutung der politischen Handlungsfähigkeit als Prinzip der politischen Bildung referiert Overwien prägnant den Debattenstand in der Politikdidaktik und betont die Relevanz der Kontroversität und der Orientierung an den Schüler*innen, zwei zentrale Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, die in der unterrichtlichen Realität häufiger vernachlässigt würden.

Andreas Eis fordert in seinem Beitrag ein Hauptfach Politische Bildung, das die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer integriert. Er problematisiert ein Verständnis Politischer Bildung, das als Staats- und Institutionenlehre zu kennzeichnen ist, kritisiert die neuen Fachcurricula, die solch einem engen Politikbegriff folgen und plädiert für ein emanzipatorisches Verständnis Politischer Bildung, das die Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die damit verbundenen Kräfteverhältnisse kritisch in den Blick nimmt. Auf Basis kritischer Gesellschaftstheorie begründet Eis plausibel die Notwendigkeit eines integrativen Faches Politische Bildung. Eine ernsthaft am Kontroversitätsgebot orientierte Politische Bildung müsse Gesellschaftstheorien heranziehen, die, so möchte ich

ergänzen, per se interdisziplinäre Ansätze aufweisen, „die erklären, wie sich Kräfteverhältnisse und soziale Strukturen stabilisieren und unter welchen Bedingungen sie veränderbar sind und dominante Diskurse in Frage gestellt werden können“ (124). Abschließend formuliert Eis Kriterien für eine fruchtbare Realisierung eines interdisziplinären Hauptfaches Politische Bildung, wie beispielsweise Umstrukturierungen der entsprechenden Studiengänge, Ausbau von Fort- und Weiterbildungen sowie Reduktionen des schulischen Stundendeputats der Lehrkräfte.

Bettina Zurstrassen fokussiert in ihrem Beitrag pointiert die besondere Relevanz der Politischen Bildung für die berufsbildenden Schulen. Sie konstatiert insofern eine problematische Entwicklung, als die allgemeine Politische Bildung einen immer geringer werdenden Stellenwert in der Berufsbildung einnehme und von vermehrt berufspraktischen Fragestellungen verdrängt werde. Diese Entwicklung hänge auch mit fehlender fachlicher Expertise in den Curriculum-Kommissionen zusammen, aber vor allem mit einer arbeitsmarktorientierten Neuausrichtung des Bildungsauftrags, die sich in der Orientierung an (betriebswirtschaftlichen) Arbeits- und Geschäftsprozessen spiegele. Vor diesem Hintergrund schließt Zurstrassen ihren Aufsatz mit konkreten Forderungen zur Verbesserung der Situation ab, wie beispielsweise einer dezidierten Wiederverankerung allgemeiner Politischer Bildung, die am fachdidaktischen Prinzip der Subjektorientierung anzulehnen sei, wozu auch der Ausbau der entsprechenden Lehrer*innenbildung zu forcieren ist.

Im Schlussteil des Sammelbandes sind die zentralen Ergebnisse der Grundsatztagung zur Politischen Bildung aufgeführt, wie die Forderungen nach der Abschaffung fachfremden Unterrichts, dem Ausbau zeitlicher (mehr Stunden für die Politische Bildung) und personeller Ressourcen (vermehrte Einstellung von Fachlehrer*innen), dem Ausbau der Fort- und Weiterbildung etc. Es ist zu wünschen, dass diese berechtigten Forderungen bei den Verantwortlichen in den Kultusministerien auf Gehör stoßen, denn eine fundierte politische Bildung ist nur so möglich und notwendig, denn ohne reflektierte und mündige Heranwachsende und Bürger*innen wird keine menschwürdige Gesellschaft zu erreichen sein.

Ralph Blasche

Die deutsche Verfassung – zentraler wie auch vernachlässigter Lerninhalt Politischer Bildung

Thomas Goll, Benjamin Minkau (Hg.): **Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfassung und Verfassungsrecht als Gegenstand politischer Bildung.** Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020, 120 Seiten, 12,90 Euro.



Aus Anlass des 70. Jahrestages des Inkrafttretens des Grundgesetzes veranstaltete der Lehrstuhl für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Dortmund am 24. Mai 2019 einen „Verfassungstag“. Die dort gehaltenen sechs Fachvorträge sind in dem vorliegenden Sammelband dokumentiert. Sie bieten historische, politikdidaktische und empirische Zugänge zum Grundgesetz. Der Band richtet sich dabei an Studierende und Lehrende der politischen Bildung. Er liefert eine Reihe interessanter Informationen zum Thema und kann denjenigen, die das Grundgesetz in der politischen Bildungsarbeit thematisieren wollen, zur Lektüre empfohlen werden. Konkrete methodisch-didaktische Anregungen oder Materialien liefert der Band jedoch nicht.

Im ersten Beitrag erörtert der Mitherausgeber Thomas Goll die Bedeutung der Verfassung für die Stabilität der Demokratie in vergleichender Perspektive auf die Weimarer Republik und die Bundesrepublik Deutschland. Aus seinen Beobachtungen leitet er einen doppelten Auftrag für die politische Bildung ab: zum einen, „die Bürger im Sinne einer Bildung für die freiheitliche Demokratie zu adressieren“, und zum anderen den politischen Eliten gegenüber als „ein konstruktiv-kritisches Widerlager parteinehmend für die Wertordnung des Grundgesetzes“ aufzutreten (S. 25). Der folgende Aufsatz aus der Feder von Joachim Detjen gibt einen Überblick über die Verfassungswerte des Grundgesetzes. Detjen arbeitet heraus, dass den Werten des Grundgesetzes eine wichtige Orientierungsfunktion für die politische Bildung zukomme. Dabei überzeugt insbesondere sein Plädoyer, dass diese Werte nicht direkt, sondern „nur im Kontext

sachlich passender Unterrichtsgegenstände“ sinnvoll vermittelt werden können (S. 48). Gleichwohl wird aus dem Beitrag nicht recht klar, was genau „Verfassungswerte“ eigentlich sein sollen und wie man sie methodisch identifizieren kann.

Im dritten Beitrag skizziert Katrin Hahn-Laudenberg auf Basis verschiedener, zum Teil von ihr selbst durchgeführter Studien, wie es um das Wissen von Schüler*innen über Grundrechte und das parlamentarische Regierungssystem bestellt ist. Dabei fällt zweierlei auf: Zum einen zeigt sich, dass Schüler*innen zu den Grundrechten zwar über gute Grundkenntnisse verfügen, aber große Schwierigkeiten haben, die konkrete Bedeutung dieser Rechte mit Blick auf die demokratische Austragung von Konflikten zu beurteilen. Zum anderen gibt es starke Leistungsunterschiede je nach eventuellem Migrationshintergrund, dem Bildungsniveau der Familie und der Schulart. Hieraus leitet Hahn-Laudenberg die Forderung ab, „die Situation politischer Bildung an nicht-gymnasialen Schulformen und an Schulen mit einem nicht privilegierten Umfeld zu verbessern“ (S. 66). Mit einer ähnlichen Fragestellung präsentieren anschließend Dorothee Gronostay und der Mitherausgeber Benjamin Minkau in einem Lehrforschungsbericht die Ergebnisse der Pilotierung eines Wissenstests zur Erhebung konzeptuellen Wissens zum Grundgesetz. Dieser Wissenstest wurde im Rahmen des Verfassungstages an der Technischen Universität Dortmund 2019 an insgesamt 147 Studierenden verschiedener Fächer durchgeführt. Auch hier zeigte sich, dass die jungen Erwachsenen zwar über ein gutes Grundlagenwissen zum Grundgesetz verfügen, aber gerade solche Fragen falsch beantworten, „die den Kern und das Wesen der Verfassung selbst betreffen und für ein tieferes Verständnis dieser von Relevanz sind“ (S. 84).

Mit dem mangelnden konzeptuellen Wissen zum Grundgesetz korrespondieren die Befunde, die Mitherausgeber Thomas Goll im fünften Beitrag des Bandes über den „Rechtsstaat als Thema von Schule und Lehrerbildung“ am Beispiel Nordrhein-Westfalens präsentiert. Obwohl der Verfassungsgrundsatz der Rechtsstaatlichkeit in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten nahezu durchgehend als zentraler Lehrinhalt Erwähnung findet, werde aus den Studienordnungen „eine vertiefte Auseinandersetzung mit Recht und Rechtsstaatlichkeit [...] nicht ersichtlich“. Hinzu komme, dass das Unterrichtsfach Politik in Nordrhein-Westfalen zu sehr hohen Anteilen fachfremd erteilt werde: im Schuljahr 2018/19 an Gymnasien 25,6 Prozent, an Hauptschulen gar 91,4 Prozent. Abgeschlossen wird der Sammelband durch einen kurzen Beitrag von Thomas Krüger, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung und Thomas Goll, in dem sie die von der Bundeszentrale herausgegebene Arbeitsmappe „Das Grundgesetz für Einsteiger“ vorstellen.

Insgesamt machen die Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven deutlich, dass Verfassung und Verfassungsrecht ebenso zentrale wie vernachlässigte Gegenstände der politischen Bildung sind. Offenkundig haben Verfassung und Verfassungsrecht derzeit in der schulischen – und wohl auch in der außerschulischen – politischen Bildung nicht den Platz, der ihnen eigentlich zukommt. Vor diesem Hintergrund versteht sich das Buch als „Appell, die Themen Verfassung und Verfassungsrecht systematischer und stärker in die Lehramtsausbildung zu integrieren“ (S. 12). Es ist zu wünschen, dass dieser Appell erhört wird.

Michael Hein

Inspirierendes zur Wirtschaftsdidaktik

Janina Urban, Lisa-Marie Schröder, Harald Hantke, Lukas Bäuerle (Hg.): **Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung.** Wiesbaden: Springer VS 2021, 300 Seiten, 53,49 Euro (bzw. OpenAccess).



„Der Mensch ist, was er ist, wie er als Mensch sein soll, erst durch Bildung.“ So Aristippos von Kyrene, zitiert vom Philosophen der Freiheit, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, in seinen Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie und wiedergegeben von Moritz Peter Haarmann in seinem lesenswerten Beitrag (S.29). Es ist die verbindende Vision dieses Bandes. Die Autoren eröffnen den Wirtschaft Lehrenden die Sicht auf ein humanistisches Bildungsideal: Das mag all diejenigen verwundern, die wie noch jüngst die (prominenten) Autoren des Bändchens „Erfolgsfaktor Betriebswirtschaftslehre“ vor allem die guten Gehaltsaussichten als Argument für ein Wirtschaftsstudium (hier: BWL) hervorheben. Das undialektische „Humanistische Bildung statt Humankapitalbildung“ (S.163) möchte ich allerdings durch ein „sowohl als auch“ ersetzen. Wirtschaft neu lehren heißt, die traditionelle disziplinäre Arbeitsteilung aufzubrechen, da eine multiperspektivische Herangehensweise die Lernenden besser auf die zukünftigen gesellschaftlichen Erfordernisse vorbereite. Die besondere fachliche und didaktische Herausforderung für Lehrende ist es dabei, dass die (seit Jahren) marktführenden Lehrbücher in VWL und BWL darauf nicht vorbereiten. Dies macht dieses Buch besonders wertvoll. Denn dem Herausgeberteam ist es gelungen, einen sehr bunten Mix von Werkstattberichten zu vereinen, in 19 Beiträgen sind die Stimmen von Wirtschaftsdidaktikern, Fachwissenschaftlern und Studierenden zu hören. Die Autorinnen und Autoren kommen dabei meist aus dem akademischen Nachwuchs (wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Doktoranden, Assistenzprofessor*innen) und bringen frischen Wind in eine als ökonomistisch wahrgenommene Bildungslandschaft.

Ausgesprochen wertvoll fand ich für nicht pädagogisch (aus)gebildete Hochschullehrerinnen und

Dozenten dieses Verzahnen von wirtschaftsdidaktischen und fachwissenschaftlichen Sichten. Die folgenden wenigen Beispiele sind nur ein paar Blumen aus dem bunten Strauß der Beiträge: Saave führt feministische Ökonomik als eine Art des Fragens ein; Fahrbach und Weiser erproben die Lehrmethode Forschendes Lernen am Thema Low-Profit; Hopp und Steffestun erfahren mit ihren Studierenden Weltzugewandtheit ökonomischer Bildung auf einer Exkursion nach Mecklenburg-Vorpommern zur Höfegemeinschaft Pommern in Rothenklempenow, was mich in der Beschreibung an Robert Owens New Larnark erinnert hat. Thrun, Casper und Schormair diskutieren in ihrem Seminar „Lebensentwürfe“ auch Filme wie „The Founder“ oder „Toni Erdmann“ mit den Studierenden; Mayer und Schröder transferieren das aktuelle Managementkonzept „Design Thinking“ auf Lehr-Lern-Prozesse; Hahn, Hantke und Fischer setzen Poetry Slams ein. Und Mayer und Pranger geben abschließend wertvolle Literaturtipps zur sozioökonomischen Hochschullehre.

Die hohen Ansprüche an Multiperspektivität möchte ich im Folgenden im Dialog mit dem Beitrag von Beyer näher beleuchten. Beyer berichtet von einem Seminar „Ökonomie kritisch denken und unterrichten“ (S.61ff); er schlägt vor, „multiperspektivisch“ an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen zu exemplifizieren. „Sehr gut!“ Und empfiehlt eine vertiefte Diskussion des Mindestlohnes. „Einverstanden!“ Multiperspektivisch heißt dann bei ihm, dass neben Neo-Klassik und Neo-Keynesianismus auch die (heterodoxen) Perspektiven der Feministischen Ökonomik, des Marxismus und der Ökologischen Ökonomik vermittelt werden (S.70). „Beeindruckend!“ Schließlich hat man schon bisher alle Hände voll damit zu tun gehabt, zum Thema einschlägige Ansätze der „orthodoxen“ Ökonomik zu vermitteln, zu denen ja neben dem neoklassischen Arbeitsmarkmodell zum Beispiel auch Effizienzlohntheorie, Kaufkrafttheorie der Löhne, keynesianische Modelle mit besonderen Arbeitsangebotsfunktionen und Effektivarbeitsnachfrage oder verhaltensökonomische Gift Exchange-Modelle zählen. Will man dies leisten und dabei auch möglicherweise (horribile dictu) etwas langsamere Studierende abholen, ist man didaktisch und fachlich bereits sehr gut beschäftigt. Und jetzt on top noch feministisch, ökologieorientiert und marxistisch? Chapeau! Da hätte mich en détail interessiert, mit welchen Texten das geleistet wurde. Ein weiteres kommt hinzu. Eine der zentralen (prima facie nahezu banalen) Erkenntnisse (meines Ökonomiestudiums war: Gesinnungsethik („gut gemeint“) reicht in der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik oft nicht. Am Beispiel: Der Mindestlohn soll soziale Ungleichheiten ausgleichen. Dies betrifft vor allem Frauen, da diese im Niedriglohnbereich überproportional vertreten sind. Diese Situation kann man heterodox (durchaus zu Recht) auch als Ergebnis patriarchalischer Strukturen diagnostizieren. Vielleicht hilft zur Therapieempfehlung aber neben Multiperspektivität auch die für „Standardökonomien“ selbstverständliche evidenzbasierte Forschung, um zu prüfen, wie gut das gesellschaftliche Anliegen, genderspezifische Ungerechtigkeit zu mindern (oder gar zu beseitigen), durch einen Mindestlohn erreicht wird. Multiperspektivität, verstanden als Überführen des beziehungslosen Nebeneinanders der oben genannten Diskurse in ein dialogisches Miteinander, hilft, das Problem dialektisch von mehreren Seiten zu betrachten und seine Ambivalenzen zu erkennen. Evidenzbasierung kann

te helfen, nicht dem Relativismus, der Austauschbarkeit aller Positionen, zu verfallen.

Mein Fazit: Ich empfehle den Band all denen als Inspirationsquelle, denen Denken und (neues) Lehren von Wirtschaft angesichts der enormen gesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen beruflich am Herzen liegt. Die vorgestellten neuen Lehr-Lern-Formate sind eine Einladung an uns alle, diese im Unterricht auszuprobieren und weiter zu entwickeln. Angesprochen sind nicht nur die, die sowieso schon zur pluralen oder sozio-ökonomischen Szene zählen, sondern all denjenigen, die als (vermeintliche oder tatsächliche) „Standardökonomien“ offen dafür sind, ausgetretene Pfade zu verlassen und die politische Aufgabe der Wirtschaftswissenschaft ernst(er) zu nehmen.

Thomas Hermann (Mannheim/Freiburg)

Antiliberales Denken – eine Gemeinsamkeit der radikalen Linken und der extremen Rechten?

Ralf Fücks, Christoph Becker (Hg.): **Das alte Denken der Neuen Rechten – Die langen Linien der antiliberalen Revolte.** Frankfurt/M. (Wochenschau) 2020, 287 S. 19,90 €.



Der Sammelband enthält das Kernstück des Projekts „Gegneranalyse – Antiliberales Denken von Weimar bis heute“ (gegneranalyse.de), das 2018/19 vom Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) gefördert wurde. Die Publikation wurde auch in die bpb-Schriftenreihe (Nr. 10582) aufgenommen. Das Projekt fand in Trägerschaft des „Zentrum für die liberale Moderne“ (libmod.de) statt, das 2017 von den grünen Politikern Marieluise Beck und Ralf Fücks (lange Jahre im Vorstand der Böll-Stiftung) als parteiübergreifende Initiative ins Leben gerufen wurde, um für die Verteidigung und Erneuerung der liberalen Demokratie einzutreten.

Das Projekt samt dazugehöriger Veröffentlichung dokumentiert also zuerst ein Bedürfnis von grüner Seite, ein weltanschauliches Feld, nämlich den Liberalismus und dessen verlogenen Kampfbegriff der „offenen Gesellschaft“, zu besetzen. Dabei geht es wohl auch um ein Signal in Richtung „Schwarz-Grün“ und intern darum, mit gewissen linken Traditionen aufzuräumen. Denn hier findet ein dezidierter Anschluss an die Extremismustheorie statt und damit auch eine Absage an antikapitalistische Strömungen, die es in Form des Ökosozialismus einmal bei den Grünen gegeben hat. Der Kampf gegen „die langen Linien antiliberalen Denkens“ soll nämlich gegen rechts wie links in gleicher Weise Stellung beziehen.

So betont Fücks in der Einleitung, Rechtsextremen wie „populistische Linken“ würde „die liberale Demokratie nur als Maske für die Herrschaft des globalen Kapitals“ gelten: „Ein nationalistisch gefärbter Antikapitalismus ist die gemeinsame Klammer, die schon in der Weimarer Republik die radikale Linke mit der extremen Rechten verband“ (12). Man fühlt sich also wieder in die finsternen Zeiten des Kalten Krieges versetzt mit ihrer Diagnose, dass linke und rechte Radikale „gemeinsam agieren“ (12), um unsere Demokratie zu zerstören. Dazu passt, dass gleich in den ersten Sätzen des Buchs der Blick von Deutschland weg auf die „autoritären Regimes“ China und Russland gerichtet wird – von denen soll „uns“ Gefahr drohen. Das ist schon ein intellektuelles Kunststück, beim Rückblick auf die hiesigen (prä-)faschistischen Traditionslinien gleich die Feindbilder der Nation aus ihrer aktuellen Großmacht Konkurrenz aufzurufen!

Ziel des Projekts war es, die aktuelle Auseinandersetzung mit Gegnern der offenen Gesellschaft in einen größeren historischen Kontext zu stellen – von den „prägenden Köpfen“ der nationalen Opposition in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie Carl Schmitt, Ernst Jünger, Oswald Spengler, Martin Heidegger oder Arthur Moeller van den Bruck, bis hin zu den nachgeborenen Konservativen und Rechtsradikalen aus dem In- und Ausland, wie Armin Mohler, Konrad Lorenz, Alain de Benoist, Alexandr Dugin oder Botho Strauß. Als „Klassiker der islamistischen Ideologie“ wird in dem Kontext der Ägypter Sayyid Qutb präsentiert, im Blick auf die Kunst der Komponist Richard Wagner mit seinem „notorischen Antisemitismus“ (zudem Thomas Mann als Gegen-Beispiel eines demokratischen Lernprozesses).

Die Auseinandersetzung mit den Vordenkern der Neuen Rechten geht hier also – wie die letzten Beispiele zeigen – seltsame Wege. Im Wagner-Beitrag heißt es z.B. explizit, dass man im Fall des Musikers wohl kaum von „einer tatsächlichen Vordenkerrolle“ (231) sprechen könne, eher von einem entsprechenden Milieu der Rezeption. Für die Neue Rechte ist ein Islamist wie Qutb belanglos, da wären christliche Kollaborateure des Faschismus wie Papst Pius XI. wesentlich ergiebiger. Und wenn man schon nach einflussreichen Antisemiten in anderen politischen Lagern sucht, könnte man eine Figur wie Henry Ford aufnehmen, der mit seinem Buch „Der internationale Jude“ eine große öffentliche Wirkung erzielte. Aber solche Verbindungslinien zum liberalen Milieu sind in der Publikation nicht erwünscht. Es soll ja der Bogen von rechts nach links geschlagen und wohl auch der verbreiteten Neoliberalismus-Kritik der Wind aus den Segeln genommen werden.

Im Einzelfall führt dies zu merkwürdigen Beiträgen, so etwa im Fall Heidegger, der vom Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik bearbeitet wurde.

Brumlik bezieht sich auf die neuere intellektuelle Szene etwa in Gestalt der Identitären Bewegung. Deren Theorieangebot sei „nicht zuletzt deshalb erfolgreich, weil es intellektuell interessierten, jüngeren, politisch rechts stehenden Akademiker*innen die Möglichkeit eröffnet, eine im engeren Sinne national-sozialistische Orientierung jenseits des historisch diskreditierten Hitlerismus zu artikulieren.“ (59) In der Tat, Heidegger wird immer deutlicher zur Berufungsinstanz des modernen Rechtsradikalismus, wie auch andere Veröffentlichungen belegen. Brumlik kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass Heideggers „frühes Jahrhundertwerk“, das als „Markstein der Existenzphilosophie“ geltende Buch „Sein und Zeit“ – anders als in der bekannten Trennung von Person und Werk, also von faschistischem Parteigänger und untadeligem Philosophen jahrzehntelang behauptet –, als „Inbegriff einer völkischen Philosophie gelten“ dürfte (49).

Brumlik konzentriert sich in seinem fahigen, mit vielen Wiederholungen gespickten Text auf den berühmten § 74 von „Sein und Zeit“, der die völkische Idee als Seinsgegebenheit herausstellt. Und er greift – obwohl gleichzeitig eine gewisse Anerkennung der hier erklommenen philosophischen Höhen erfolgt

(vgl. 52f) – die Propaganda des Irrationalismus an, auf der die Seinsphilosophie basiert. Bei den heutigen Rechtsintellektuellen stehe daher am Ende jeder Berufung auf Heidegger „ein mystisches Raunen, das keinerlei Anschlussmöglichkeit an irgendeine Form rationaler Politik mehr aufweist“ (60). Was mit Heidegger bei seinen rechten Interpreten geschieht, ist demnach kein Missbrauch, sondern eine adäquate „Diskursstrategie, die auf völkische Emotionalisierung“ setzt und anstelle „eines aufgeklärten Begriffs menschlichen Fortschritts den heroischen Realismus einer schicksalhaften Bewährung im ‚Eigenen‘ eines nur ethnisch und herkunftsbezogen verstandenen ‚Volkes‘“ präferiert (61). Bei Heidegger ist eben die Volksgemeinschaft als unhintergehbare Größe für den Einzelnen statuiert – und ebenso als Kampfgemeinschaft, in die sich der philosophisch tiefer blickende Mensch schicksalsergeben einzureihen hat.

Um auf die von Fücks und Beck beabsichtigte Ehrenrettung des (Neo-)Liberalismus zurückzukommen: Im Fall Heidegger trifft es zu, dass seine Philosophie gerade auch eine Frontstellung zum liberalen Denken einnimmt. Sein „metaphysischer Antisemitismus“ (Ernst Nolte) greift das „Weltjudentum“, parallel zum Amerikanismus oder Bolschewismus, als eine Erschei-

nungsform von etwas Tieferliegendem, nämlich der „Seinsvergessenheit“ des modernen Menschen an und ist in dem Sinne nichts platt Politisches – was immer wieder Rehabilitierungsversuche hervorgerufen hat. Aber wenn hier auch der Liberalismus im Visier ist, sieht Heidegger die Hauptgefahr anderswo, nämlich im Kommunismus. Wie er auch in den Auskünften zu seiner persönlichen „Kehre“ von 1931/32, dem Bekenntnis zur NSDAP, dem folgenden Parteieintritt, der berühmten Rektoratsrede von 1933 etc., bekannt gemacht und sogar nach 1945 ohne Schuldbekenntnis weiter vertreten hat, war ihm der Marxismus als Antipode ein Gräuel. Die von Fücks behauptete antikapitalistische Klammer von rechtem und linkem Diskurs erweist sich hier als Absurdität. Dass sich Menschen – gemäß der letzten Feuerbach-These von Marx – daran machen könnten, statt unter philosophischer Anleitung die schwere Not der Zeit sinnreich zu interpretieren, die Verhältnisse so zu verändern, dass keine religiösen oder weltanschaulichen Trostgründe mehr gebraucht würden, hat Heidegger als die eigentliche Bedrohung wahrgenommen: Dies hätte nämlich seinem Philosophieren den Boden unter den Füßen weggezogen.

Johannes Schillo

Die nächsten Hefte

POLIS 3/2021 (1. Oktober): Internationale Politik

POLIS 4/2021 (22. Dezember): Politische und gesellschaftliche Folgen von Corona

POLIS 1/2022 (1. April): Gender

POLIS 2/2022 (1. Juli): Politik der Politischen 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. Tonio Oeftering

(www.dvpb.de)

25. Jahrgang 2021

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)

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. Luisa Girnus

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

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 7,99 €

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2021

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim

IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07

BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegt ein Werbemittel bei:

– Katalog Fachbücher und Materialien für guten Unterricht

– Flyer hrINFO-Funkkolleg „Mensch und Tier“

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_21

PDF ISBN 978-3-7344-1314-8

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