

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2021

Schwerpunkt
Internationale
Politik

Zeitung

Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz gescheitert

Fachbeiträge

Klaus Dingwerth

Jenseits der Zwischenstaatlichkeit:

Global Governance als wissenschaftliche Revolution

Nina Reiners

Wir sind die Vereinten Nationen! Zivilgesellschaft für
Menschenrechte und Nachhaltigkeit

Mariam Salehi

Transitional Justice in der Internationalen Politik

Didaktische Werkstatt

Christian Buschmann

Model-United-Nations-Konferenzen – Ein Planspiel für
die schulische und außerschulische Politische Bildung

DVPB aktuell

Impuls

Positionspapier der DVPB:

Politische Bildung für die Demokratie!

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

In der globalisierten Welt lässt sich eine Vielzahl an politischen Problemen nicht im nationalen Alleingang lösen. In nahezu allen Politikfeldern bedarf es internationaler Absprachen und verschiedenste Abhängigkeiten bestehen, die im Globalen zu sehen sind. Auf der medialen Projektionsfläche wird globale Politik jedoch weiterhin überwiegend als das Handeln von Nationalstaaten präsentiert oder über das Element einer nationalen Zugehörigkeit vereinfacht.

Dass Weltpolitik mehr umfasst als (nur) internationale Politik erörtert Klaus Dingwerth in dem ersten Fachbeitrag, in dem er eine Bilanz zum „globalen Regieren“ zieht. Wie keine andere Organisation stehen die Vereinten Nationen für zwischenstaatliche Zusammenarbeit. Sie repräsentieren die gemeinsame Politik, einen idealerweise friedlichen Weg im Weltgeschehen und erscheinen gleichermaßen oft als „zahnloser Tiger“ gegenüber den Machtspielen zwischen einzelnen Staaten. Nina Reiners legt im zweiten Fachbeitrag die Position und Strukturen der Vereinten Nationen dar. Sie argumentiert mit Blick auf den Schutz der Menschenrechte und der VN-Ziele für nachhaltige Entwicklung, dass grenzüberschreitende Zusammenarbeit auch angesichts der Vielzahl an nicht-staatlichen Akteuren möglich ist. Koalitionen zwischen Zivilgesellschaft und den VN setzen globale Standards, deren Umsetzung sie selbst gegen den Widerstand mächtiger Staaten vorantreiben können. Das Setzen internationaler, politischer Standards wird ebenfalls durch die Mittel der Rechtsprechung vorangetrieben. Das Prinzip der Transnational Justice erläutert Mariam Salehi im dritten Fachbeitrag. In der Didaktischen Werkstatt werden die Chancen globaler Zusammenarbeit, die für politisches Lernen bestehen, aufgegriffen. Christian Buschmann beschreibt die Umsetzung und Wirkweise des Planspiels Model-United-Nations-Konferenzen.

Wir bedanken uns herzlich bei den Autorinnen und Autoren dieser Ausgaben. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine interessante Lektüre.

Luisa Girus und
Martina Tschirner

POLIS

Internationale Politik

Zeitung

Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz gescheitert	4
--	---

Fachbeiträge

<i>Klaus Dingwerth</i>	
Jenseits der Zwischenstaatlichkeit: Global Governance als wissenschaftliche Revolution	7
<i>Nina Reiners</i>	
Wir sind die Vereinten Nationen! Zivilgesellschaft für Menschenrechte und Nachhaltigkeit	12
<i>Mariam Salehi</i>	
Transitional Justice in der Internationalen Politik	16

Didaktische Werkstatt

<i>Christian Buschmann</i>	
Model-United-Nations-Konferenzen – Ein Planspiel für die schulische und außerschulische Politische Bildung	19

DVPB aktuell

Impuls	
Politische Bildung für Demokratie! Positionspapier der DVPB	22
Termine	24
Berichte	
<i>Thüringen</i>	
Landesverband verlieh zum 12. Mal in Folge den Abiturpreis	26
<i>Berlin</i>	
#aktiveSchüler_innen2021	27
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	
Die Situation der Politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen – und ein Blick in die Zukunft	27
<i>Brandenburg</i>	
30 ³ – 30 Jahre DVPB-Landesverband Brandenburg	28
<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>	
Gesellschaftswissenschaften – ein neues Fach für die Klassen 5 und 6 in Mecklenburg-Vorpommern vor der Einführung	30
Neuer Landesvorstand in Mecklenburg-Vorpommern	30
Sibylle Reinhardt zum 80. Geburtstag	29

LITERATUR

Rezensionen	31
Vorschau/Impressum	34

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



Zeitung

Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz gescheitert

Im Koalitionsvertrag hatten Union und SPD die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz vereinbart. Die abschließende Verhandlungsrunde mit Vertreter_innen der Bundestagsfraktionen am 8. Juni 2021 ist ohne Ergebnis geblieben. Für eine Änderung des Grundgesetzes wäre eine Zweidrittelmehrheit im Bundestag und Bundesrat erforderlich gewesen.

Zum Scheitern des Koalitionsvorhabens, Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, erklärt das Aktionsbündnis Kinderrechte (Deutsches Kinderhilfswerk, der Kinderschutzbund, UNICEF Deutschland, in Kooperation mit der Deutschen Liga für das Kind): „Das Scheitern der Verhandlungen über die Aufnahme von Kinderrechten im Grundgesetz ist ein herber Dämpfer für die Kinder, Jugendli-

chen und Familien unseres Landes, die in den vergangenen Monaten ohnehin schon wenig Unterstützung erfahren haben. Die Corona-Pandemie hat deutlich gezeigt, dass Kinderrechte bisher zu häufig übergangen werden. [...] Mit dem Scheitern des Vorhabens wurde eine historische Chance verpasst, die Rechte von Kindern nachhaltig zu stärken.“

Kinderschutzorganisationen fordern die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz seit langer Zeit. Die Befürworter_innen argumentieren, dass die Belange von Kindern damit ein ganz neues Gewicht bekämen und immer mitgedacht werden müssten. Die Süddeutsche Zeitung führt aus, dass eine solche Verankerung Auswirkungen haben könnte, „etwa bei der Gesetzgebung oder ganz

praktisch bei der Planung, ob an einem Ort ein Spielplatz oder eine Tankstelle entstehen soll oder ob eine Umgehungsstraße um eine Wohnsiedlung gebaut wird.“

Die Wichtigkeit politischer Bildung und Beteiligung „von Anfang an“ wurde zuletzt auch im 16. Kinder- und Jugendbericht deutlich gemacht. „Politische Bildung muss mit politischer Beteiligung Hand in Hand gehen. Denn nur wer wirklich beteiligt wird, kann sich für Demokratie begeistern und fühlt sich gehört und gesehen“, schreibt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zum Bericht.

Laut Süddeutsche Zeitung gab es in den Gesprächen zuletzt Uneinigkeit darüber, ob durch die Aufnahme ins Grundgesetz die Position des Staates zulasten von Familien gestärkt werden könnte, was zuletzt insbesondere die Union umtrieb. Teile der Opposition wollten die Grundgesetzänderung dagegen mit einem umfassenderen Diskriminierungsverbot verbinden.

Auch aus Sicht des Deutschen Kinderhilfswerkes war der Vorschlag, wie er zu dem Zeitpunkt auf dem Tisch lag, unzureichend. Dies betraf beispielsweise die Formulierungen zum Kindeswohl sowie zum Recht des Kindes auf Beteiligung, die hinter der UN-Kinderrechtskonvention und auch hinter der geltenden Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zurückblieben. Darüber hinaus darf, so die Kampagne „Kinderrechte ins Grundgesetz“, die Beteiligung von Kindern sich nicht auf das rechtliche Gehör beschränken, sondern muss als umfassendes Beteiligungsrecht formuliert werden.

UN-Kinderrechtskonvention

Die Bezeichnung Kinderrechtskonvention ist eine Abkürzung für das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC) und ist das wichtigste internationale Menschenrechtsinstrumentarium für Kinder. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes gehört zu den internationalen Menschenrechtsverträgen der Vereinten Nationen. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde 1992 in Deutschland ratifiziert (bis 2010 allerdings mit Vorbehalten) – Kritiker_innen bemängeln aber, dass sie immer noch nicht vollständig umgesetzt ist. Insbesondere bei Entscheidungen von Politik, Verwaltung und Rechtsprechung seien die Rechte der Kinder und Jugendlichen noch viel zu wenig berücksichtigt.

Aktionsbündnis Kinderrechte

Bereits im Jahr 2007 startete das Aktionsbündnis Kinderrechte – Deutsches Kinderhilfswerk, Deutscher Kinderschutzbund, UNICEF Deutschland – die Kampagne „Kinderrechte ins Grundgesetz“. Seit 2010 ist die Deutsche Liga für das Kind Kooperationspartner der Kampagne. Mehr als 200 Organisationen und über 50.000 Einzelpersonen unterstützen das Aktionsbündnis.

Weitere Informationen unter: www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de

Ranking Politische Bildung erschienen

Das mittlerweile 4. Ranking Politische Bildung der Universität Bielefeld misst und vergleicht den Stellenwert der politischen Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020.

Damit führt das Ranking den Ländervergleich für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I aus den Jahren 2017, 2018 und 2019 fort. Die Bundesländer schneiden im Ranking Politische Bildung wieder sehr unterschiedlich ab. Von einer Gleichwertigkeit der politischen Bildung über die Schulstufen, in Schulformen und Bundesländern kann in Deutschland keine Rede sein. Auch die aktuelle Studie zeigt, dass sich der Anteil politischer Bildung im Stundenplan verringert hat. In 14 Bundesländern nimmt das Leitfach der politischen Bildung einen Anteil von nur 1,7 Prozent an der gesamten Ausbildungszeit ein. Das entspricht durchschnittlich einer Schulstunde pro Woche. Drei Viertel der Bundesländer bieten keinen Politikunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 an. Die zehn- bis zwölfjährigen Kinder haben in der Regel somit keine Gelegenheit, sich im Unterricht mit politischer Bildung zu beschäftigen.

Das 4. Ranking Politische Bildung enthält erstmals eine Fallstudie zum Fachlichkeitsniveau des Politikunterrichts in der Sekundarstufe I. Die Studie zeigt für Nordrhein-Westfalen, dass die Fächer der politischen Bildung sehr unzureichend mit Fachlehrkräften versorgt werden. An der Hauptschule ist das Fachlichkeitsniveau für das Fach Politik im Vergleich am geringsten. Etwa ein Zehntel bis ein Viertel des Unterrichts wurde im Untersuchungszeitraum durch Fachlehrkräfte erteilt.

„Die Personalsituation ist seit langem so schlecht, dass man dem Fach Politik als Allein-

stellungsmerkmal attestieren muss, dass sein Fachlichkeitsniveau überall, immer und mit Abstand am schlechtesten ist. Vieles spricht dafür, dass die Lage in den meisten Bundesländern nicht wesentlich besser ist.“

Erstmals misst das Ranking auch den Stellenwert der politischen Bildung in der Berufsschule (Sekundarstufe II). Gegenüber den Schulen der Sekundarstufe I sinkt er in elf Bundesländern stark. Dort sind für den Politikunterricht an Berufsschulen weniger Zeitanteile vorgesehen als in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen. Der Anteil der politischen Bildung im Stundenplan verringert sich teilweise um mehr als die Hälfte. Die Vernachlässigung der politischen Bildung in der Berufsschule wird in der Studie als schwerer demokratiepolitischer Fehler bezeichnet.

Gökbudak, Mahir; Hedtke, Reinhold; Hagedorn, Udo:
4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2021, 81 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers; 12)

Politische Bildung als „Ost-Feuerwehr“?

Der Ostbeauftragte Wanderwitz über das Wahlergebnis aus Sachsen-Anhalt

Der Ostbeauftragte der Bundesregierung Marko Wanderwitz hat angesichts des AfD-Wahlergebnisses bei der Landtagswahl in Sachsen-Anhalt im Juni 2020 mehr politische Bildung gefordert. „Ich hatte befürchtet, dass wir noch mehr werden tun müssen – auch bei Jüngeren. Auch für politische Bildung“, sagte der CDU-Politiker dem „Redaktionsnetzwerk Deutschland“. Insbesondere die Wählerinnen und Wähler über 45 Jahre stimmten laut Infratest dimap für die CDU, während bei den jüngeren Wähler_innengruppen AfD und CDU gleichauf lagen. Bei der Gruppe der 25-45-Jährigen wurde hingegen die AfD mit 28% stärkste Kraft. Während Wanderwitz in einem FAZ-Podcast zuvor den Zuspruch zu extrem rechten Positionen teilweise mit „Diktatursozialisierung“ der Menschen erklärte, sprach er nun davon, dass „[g]ewisse Dinge [...] von Generation zu Generation weitergegeben [werden]“. Nach Wanderwitz gehe es jetzt darum, „dass wir demokratische Grundhaltung brauchen und einfordern.“ Inwiefern

Politische Bildung demokratische Grundhaltung „einfordern“ kann, machte er nicht weiter deutlich.

Non-formale Bildungs- und Begegnungsorte im Ausnahmezustand

Bildungshäuser und non-formale Lernräume haben sich zu einem Netzwerk von 15 gemeinnützigen Trägern zusammengeschlossen, um gemeinsam mit einer Stimme auf die aktuell sehr angespannte Situation von Kindern und Jugendlichen aufmerksam zu machen.

In Folge der Corona-Pandemie haben sich die beschlossenen Beschränkungen und Verbote im privaten, schulischen und/oder beruflichen Umfeld massiv auf die körperliche, psychische und seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt, schreiben die Organisationen.

„Nach einem Jahr Ausnahmezustand durch Corona, ist jetzt die Zeit für mehr Normalität im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Das Netzwerk gemeinnütziger Organisationen kann und wird als gemeinwohlorientierter Akteur der Zivilgesellschaft seinen Teil dazu beitragen, dass keine Heranwachsenden aufgrund der Pandemie zurückgelassen werden und die Voraussetzungen für eine gelingende Lebens- und Bildungsbiografie sichergestellt sind. Eine bewährte Methode hierfür bieten Schul-/Klassenfahrten, Ferienfreizeiten und pädagogische Programme, welche unmittelbar und bundesweit wieder ermöglicht werden müssen, wenn körperliche, psychische und seelische Folgeschäden aus der Pandemie abgewendet werden sollen.“

Vor diesem Hintergrund werden Absagen und Verbote von Schul- und Klassenfahrten, Gruppen- und Ferienfreizeiten für unbestimmte Zeit, wie z.B. in Niedersachsen bis weit in das Jahr 2022 hinein, als eine völlig kontraproduktive Strategie kritisiert. Es wird darauf hingewiesen, dass es möglich und nötig ist, „Rahmenbedingungen (beispielsweise einheitliche Stornobedingungen, Teststrategien etc.) zu schaffen, damit diese wertvollen Erfahrungs-, Bildungs- und Begegnungsaufenthalte auch während einer Pandemie durchgeführt werden können.“



Prof. Dr. Reinhold Hedtke (l.) und Mahir Gökbudak (r.).

Widerstand gegen AfD-nahe Stiftung. Zivilgesellschaftliche Organisationen verfassen Manifest

Nach der Bundestagswahl im Spätsommer steht die gesamte Zivilgesellschaft vor einer beispiellosen Herausforderung: Mit einem möglichen erneuten Einzug der AfD in den Bundestag würde ihre parteinahe Desiderius Erasmus-Stiftung staatliche Gelder in Millionenhöhe erhalten. In einem Manifest fordern nun zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen und Träger_innen der politischen Bildung auf, dies nicht zuzulassen.

Sie verweisen darauf, dass Politische Bildung, die sich dem Beutelsbacher Konsens verpflichtet, kontroverse Positionen respektiert und fördert. „Ihr Ziel ist es, Menschen Wissen und Kompetenzen für die eigene Urteilsbildung zu vermitteln und sie dazu zu befähigen, teilzuhaben und Verantwortung zu übernehmen. Politische Bildung ist dabei nicht wertneutral, sondern bekennt sich zu den rechtsstaatlichen Prinzipien unserer Demokratie, der Menschenwürde und der akti-

ven demokratischen Auseinandersetzung. Das bedeutet, dass sie völkische, geschichtsrevisionistische, menschenfeindliche und damit demokratiezeretzende Positionen nicht duldet.“

Die Unterzeichnenden warnen eindringlich vor einer weiteren Diskursverschiebung nach rechts und dem Versuch einer Normalisierung und Verharmlosung der Erasmus-Stiftung. „Sie ist keine Stiftung wie jede andere und darf auch nicht als „ganz normale“ Akteurin im Stiftungswesen behandelt werden.“ Vielmehr stelle die Stiftung ein Netzwerk-Organisation der Neuen Rechten dar, die auch die Zivilgesellschaft für ihre Zwecke einspannen will. Ihre Strategie sei, den Diskurs immer weiter zu radikalisieren und antidemokratische Positionen als legitime Haltungen zu etablieren. „Die Aktivitäten der Stiftung zielen darauf ab, das demokratische Fundament unserer politischen Ordnung zu zerstören“, heißt es im Manifest.

Das Manifest bekräftigt die Lehren aus der Geschichte: „Die Feinde der Demokratie dürfen nie wieder von den Freiheiten der Demo-



kratie profitieren. Durch die Erasmus-Stiftung stünde der Neuen Rechten ein staatlicher Finanzpool zur Verfügung, aus dem das gesamte neu-rechte bis extrem rechte Spektrum gefördert werden könnte.“

Die zivilgesellschaftlichen Organisationen sprechen sich in dem Manifest auch für eine gesetzliche Verankerung und nachhaltige Finanzierung der politischen Bildung aus (siehe Interview unten).

Unter den Unterzeichner_innen des Manifests sind die Bildungsstätte Anne Frank, der Zentralrat der Juden in Deutschland, Fridays for Future, der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Amadeu Antonio Stiftung, Verdi und Pro Asyl (vgl. <https://www.stiftungsstrick-der-afd.com/manifest-der-zivilgesellschaftlichen-organisationen>).

Ein Regelwerk, das Demokratie fördert

Die Verabschiedung eines Gesetzes zur Demokratieförderung und politischen Bildung (siehe Polis 2/2021) ist kurz vor Ende der Legislaturperiode gescheitert. POLIS sprach mit Prof. Dr. Benno Hafener über die möglichen Gründe sowie die Demokratieförderung als Daueraufgabe.

Herr Prof. Hafener, warum ist das Gesetzesvorhaben gescheitert?

Das Vorhaben war schon weit vorangeschritten und von vielen in der Koalition auch gewollt. Es scheiterte dann aber an Teilen der Unionsfraktion, die keine gesetzliche Regelung und Dauerförderung und damit Verpflichtung des Bundes wollten. Hier ist wohl die inhaltliche und strukturelle Bedeutung einer gesetzlichen Regelung noch nicht angekommen.

Worin besteht das Manko bisheriger Förderung außerschulischer politischer Bildung?

Die zeitlich befristeten Förderprogramme durchziehen wiederholt die Geschichte der Bundesrepublik. Sie sichern keine inhaltlichen Kontinuitäten und geben Trägern keine lang-

fristige finanzielle Planungssicherheit. Nach Ablauf der Förderzeit müssen Programme – so seit Beginn der 1990er Jahre – immer wieder neu aufgelegt und akzentuiert, muss die Förderung neu beantragt werden. Hier gehen auch Ressourcen und Zeit für die inhaltliche Arbeit verloren.

Sie sprechen sich gegen ein defensiv gerichtetes „wehrhaftes Demokratiegengesetz“ aus. Welche Risiken sehen Sie darin?

Ich sehe weniger ein Risiko als eine verkürzte Perspektive, die nur eine Seite der Medaille ist. Der Begriff „wehrhaft“ verweist auf eine Denktradition, die primär der Sicherheit und Abwehr von Gefahren – hier den Gefährdungen der Demokratie – verpflichtet ist. Diese enge Sicht ist mehr defensiv ausgerichtet und einem Verteidigungsdenken verhaftet. Die andere Seite akzentuiert ein offensives und partizipatives Verständnis von Demokratie und deren Entwicklung. Sie betont die Einladung, an der Diskussion und Gestaltung einer lebendigen Demokratie mitzuwirken.

Stattdessen plädieren Sie für ein Demokratiefördergesetz, das politische Bildung als

Daueraufgabe einer demokratischen Gesellschaft versteht. Was könnte eine gesetzliche Grundlage konkret verbessern?

Es geht neben der Planungssicherheit von Trägern und Akteuren auch um die würdigende politische Anerkennung. Das meint die Vergewärtigung, welche basale Bedeutung dem politischen Lernen und der politischen Bildung lebensbegleitend – und nicht nur in der Schule – in der Demokratie und Gesellschaft zukommt.

Was könnte unter einem „Recht auf politische Bildung“ verstanden werden?

Damit hätten alle Auszubildenden und Beschäftigten nach Schule und Studium einen gesetzlich geregelten und einklagbaren Rechtsanspruch auf politische Bildung – ähnliches gilt auch für die berufliche Weiterbildung. Es wäre zugleich ein deutliches politisches Signal an die Bürger und Bürgerinnen, dass sie die Demokratie tragen und gebraucht werden.

Prof. Dr. Benno Hafener ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften und außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg.



Fachbeiträge

Klaus Dingwerth

Jenseits der Zwischenstaatlichkeit: Global Governance als wissenschaftliche Revolution

Einer wie Bill Gates war in den Theorien der Internationalen Beziehungen nicht vorgesehen. Es gibt ihn dennoch – und zwar nicht nur als erfolgreichen Unternehmer, sondern auch als maßgeblichen Akteur der Weltpolitik. Mit seinem in die *Bill and Melinda Gates Foundation* eingebrachten Vermögen veränderte er die Finanzierung der Weltgesundheitspolitik, mit den strategischen Prioritäten ebendieser Finanzierung auch deren Inhalte (Hägel 2020: 185-235). Und selbst wenn Gates seine Gedanken darüber, *Wie wir die Klimakatastrophe verhindern*, publiziert, mischt er damit wirksam im globalen öffentlichen Diskurs über Themen mit, für die er bislang kaum als Experte galt. Die finanzielle Macht des Großinvestors, die persönlichen Netzwerke als Gründer eines der weltweit größten Konzerne und unsere Faszination für einen „Macher“: all das erlaubt ihm, seine Vision einer vom technologischen Fortschritt geprägten Lösung einflussreich zu platzieren.

Bill Gates zählt zu jenen Phänomenen, welche die Forschung über das „globale Regieren“ in den 1990er-Jahren auf den Plan gerufen haben. Denn von *Global Governance* sprechen wir heute, weil sich James Rosenau als Anomalien-Ordner in den frühen 1990er-Jahren immer rascher füllte. In diesem Ordner sammelte der US-amerikanische Politikwissenschaftler Berichte über Sachverhalte, über die er bei der täglichen Lektüre der *New York Times* oder der *Washington Post* stolperte,

weil sie mit gängigen Theorien der Zukunft nur schwer in Einklang zu bringen waren.¹

Global Governance als wissenschaftliche Revolution

Den Begriff der „Anomalie“ hatte Rosenau vom Wissenschaftstheoretiker Thomas Kuhn geborgt. Er stand für Beobachtungen, die mit dem vorherrschenden Paradigma einer Wissenschaftsdisziplin unvereinbar waren. Im wissenschaftlichen Normalbetrieb wurden sie als unwesentlich bewertet oder durch ad-hoc-Ergänzungen geltender Theorien „weg-erklärt“. Mehrten sie sich dennoch, konnten sie jedoch Grundlage „wissenschaftlicher Revolutionen“ werden. Um solche Revolutionen zu ermöglichen, musste ein neues Paradigma allerdings nicht nur „objektive Fakten“ besser erklären können. Weil Wissenschaft ein sozialer Prozess war, spielten auch die Machtstrukturen innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft eine Rolle.

Die neue Perspektive, die Rosenau vorschlug, war in zweierlei Hinsicht radikal. Erstens sollte die Analyse der „staats-zentrischen Welt der Weltpolitik“ sowohl um die Analyse der „multi-zentrischen Welt der Weltpolitik“, als auch um die Analyse der Interaktionen beider Welten ergänzt werden. Wenn wir bedenken, welche Macht wir heute Digitalunternehmen wie Google, Apple, Facebook oder Amazon zuschreiben oder wie globale Lieferketten die Lebens- und Arbeitsbedin-

gungen von Millionen von Menschen beeinflussen, leuchtet diese Forderung ein. Für die Analyse der Weltpolitik bedeutete sie aber – mindestens – eine Verdoppelung ihres Untersuchungsgegenstands, die mit einer kaum fassbaren Erhöhung der Komplexität einhergehen musste.

Klaus Dingwerth ist Professor für Politikwissenschaft an der Universität St.Gallen, Schweiz und Non-Resident Fellow am Global Public Policy Institute (GPPi) in Berlin.



Hier setzt dann auch der zweite radikale Gedanke Rosenaus an. Er besagt, dass sich Theoriebildung im Bereich des „globalen Regierens“ angesichts von Heterogenität und Komplexität vom Anspruch einer umfassenden *Erklärung* der Weltpolitik verabschieden müsse. Theoriebildung war Begriffsarbeit. Wenn sie uns half, die beiden „Welten der Weltpolitik“ und ihre komplexen Dynamiken *begreiflich zu machen*, auf nützliche Weise zu *beschreiben* und zu *verstehen*, war schon viel gewonnen.

Transformationen der Weltpolitik

Die Vorstellung, dass unsere Beschreibung und Erklärung der „internationalen Politik“



Besuchszentrum der Bill and Melinda Gates Foundation

durch die Analyse des „globalen Regierens“ und seiner Dynamiken ersetzt werden müsse, war nicht nur eine intellektuelle Einsicht. Die Tatsache, dass sich James Rosenau als Anomalien-Ordner füllte, hatte auch mit realweltlichen Transformationen zu tun. Rosenau und seine Mitstreiter machten fünf maßgebliche Veränderungen geltend.

Erstens hatte der technologische Wandel weitreichende Folgen. So ermöglichten die neuen Kommunikationstechnologien es, Informationen in kürzester Zeit und zu geringen Kosten über den ganzen Erdball zu verbreiten. Damit rückte die Welt zusammen. Zudem nahmen die Anzahl und Vielfalt an Akteuren erheblich zu, die als Sender von Informationen auftraten. Informationen über Menschenrechtsverletzungen und Unterdrückung, über Umweltschäden oder über Ausbeutungsverhältnisse ließen sich infolgedessen kaum noch im eigenen Land halten. Gleichzeitig verbreitete sich auch das Wissen über Erfolge bei der Überwindung politischer Herausforderungen rasch.

Zweitens sorgte die als „Skill Revolution“ betitelte Ausweitung von Bildungsangeboten dafür, dass ein immer breiteres Spektrum an Akteuren die neuen Technologien wirksam nutzen konnten, um ihre Anliegen zu vertreten. Dadurch gewann *drittens* die „multi-zentrische Welt der Weltpolitik“ an Bedeutung. Denn wo sich die Fertigkeiten (*skills*), die für

die wirksame Koordination sozialer Interaktionszusammenhänge erforderlich waren, auf immer größere Personenkreise verteilt und wo die technologische Revolution die grenzüberschreitende Kommunikation und Koordination erleichterte, schlossen sich vermehrt Menschen aus verschiedenen Staaten zusammen, um ihre gemeinsamen Anliegen zu organisieren oder ihnen Gehör zu verschaffen. Zu beobachten war eine explosionsartige Ausbreitung von Organisationen, die sich grenzüberschreitend vernetzten.

Infolge dieser Ausbreitung musste man sich *viertens* das globale Regieren als Zusammenspiel zahlreicher grenzüberschreitender Autoritätssphären (*spheres of authority*) vorstellen; Rosenau bezifferte ihre Anzahl auf „buchstäblich Millionen“. Anstelle der knapp 200 Staaten, die die „staat-zentrische Welt der Weltpolitik“ bevölkerten, wurden diese Autoritätssphären – die Orte, an denen geltendes Wissen generiert, kollektive Normen geprägt und ihre Umsetzung institutionalisiert wurde – zur basalen Einheit der Global Governance-Forschung. Deren zentrale Aufgabe bestand darin nachzuvollziehen, wie sich grenzüberschreitende Autoritätssphären konstituierten, in welchen Wechselwirkungen sie mit den Ansprüchen konkurrierender oder überlappender Angebote standen und welche Dynamiken für das komplexe Zusammenspiel kennzeichnend waren.

Dass Theoriebildung viel mit Begriffsbildung zu tun hatte, zeigte sich *fünftens* in den Versuchen der frühen Global Governance-Forschung, empirisch beobachtete Phänomene, die in den herkömmlichen Theorien der internationalen Beziehungen nicht vorgesehen waren, in Worte zu fassen. Ein solcher Begriff war derjenige der *fraggmentation*, der die Beobachtung auf den Punkt bringen sollte, dass die „Globalisierung“ in vielen Bereichen des sozialen Lebens *gleichzeitige* Bewegungen in zwei entgegengesetzte Richtungen mit sich brachte, namentlich in Richtung *Fragmentierung* und *Integration*. Die Balkankriege in einem wirtschaftlich, gesellschaftlich und politisch zusammenwachsenden Europa lieferten das eindrucklichste Beispiel solcher Gegenbewegungen.

In der Summe hat die frühe Global Governance-Theorie damit ein Forschungsprogramm aufgegleist, das dreierlei leistet: Es setzt in seinen grundlegenden Annahmen neu an. Es begegnet den Veränderungen der Weltpolitik durch eine Neujustierung des eigenen Anspruchs, der dem „What?“ Vorrang vor dem „Why?“ einräumt. Und seine neuen Begriffe liefern erste heuristische Werkzeuge zur Analyse der beiden „Welten der Weltpolitik“. Das Forschungsprogramm, das sich aus diesen Weichenstellungen ergab, hat sich im Rückblick als fruchtbar erwiesen. Einige Erkenntnisse, die der Perspektivwechsel ermöglicht hat, möchte ich im Folgenden anhand dreier Forschungsfelder skizzieren: dem Forschungsfeld zum Formwandel des globalen Regierens, zur „multi-zentrischen Welt der Weltpolitik“ und zur Komplexität des globalen Regierens.

Der Formwandel des globalen Regierens

Mit dem Formwandel des globalen Regierens befassen sich eine Reihe von Arbeiten. Eine groß angelegte empirische Studie von Jonas Tallberg und Kolleginnen etwa weist nach, dass internationale Organisationen seit 1945 den Zugang für Nichtregierungsorganisationen (NGOs) immer mehr ausgeweitet haben, sich der Umfang des Zugangs aber weiterhin je nach Politikfeld, Weltregion und Organisationstyp unterscheidet. Dieser *erste Formwandel* ist nur mittelbar Folge einer neuen Norm. Sein Muster ist vielmehr funktional erklärbar. In der Regel gewähren internationale Organisationen nämlich

genau dann Zugang zu ihren Meinungs- und Willensbildungsprozessen, wenn die NGOs ihnen spezifische und kostengünstige Leistungen anbieten können. Die technologische Revolution und die „Skill Revolution“ sind hier bedeutsam: Durch sie sind in vielen Bereichen nichtstaatliche Informanten und Dienstleister entstanden, deren Interessen sich oft mit denjenigen internationaler Organisationen überschneiden (Tallberg et al. 2013).

Ob die „neuen“ internationalen Organisationen damit leistungsfähiger geworden sind, ist umstritten. Einige Studien verweisen diesbezüglich auf einen *zweiten Formwandel* des globalen Regierens, der im Autoritätszuwachs internationaler Organisationen begründet ist. So sind Staaten zunehmend gewillt, mehr und weiter reichende Befugnisse in internationalen Organisationen zu bündeln oder an diese zu delegieren (Hooghe, Marks und Lenz 2019; Zürn 2018). Andere Studien halten dagegen, dass die Problemlösungsfähigkeit internationaler Organisationen trotz dieses Autoritätszuwachses gesunken sei: gerade jetzt, da die Herausforderungen am größten seien, sei die globale Kooperation zum Stillstand („*gridlock*“) gekommen. Ursachen seien die zunehmende Zahl und Heterogenität der Staaten, neue Machtverhältnisse, die in den alten Institutionen schlecht abgebildet seien oder auch die Fragmentierung der globalen Institutionenlandschaft selbst (Hale et al. 2013).

Allerdings täuscht der Eindruck eines „Stillstands“ ein wenig. Es stimmt zwar: echte Durchbrüche im Stil des Pariser Abkommens von 2015 sind selten geworden. Andererseits werken weiterhin hunderte internationale Organisationen täglich – und von der medialen Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt – an der globalen Steuerung der ihnen anvertrauten Sachverhalte. Was für besonders sichtbare Organisationen wie die EU, den IWF oder die WTO gilt, muss also nicht für internationalen Organisationen im Allgemeinen gelten. Zudem ist zwar richtig, dass trotz des erhöhten Koordinations- und Kooperationsbedarfs kaum neue internationale Organisationen gegründet werden. Allerdings kooperieren vor allem in der OECD-Welt immer mehr nationale Behörden informell miteinander. Das gilt für Börsenaufsichten ebenso wie für Bankenaufsichten; für Versicherungsaufsichten ebenso wie für

Wettbewerbsbehörden. Charles Roger zeichnet diesen *dritten Formwandel* in seinem Buch *The Origins of Informality* nach. Er führt vor allem zwei Gründe für ihn an. Zum einen Sorge die zunehmende Polarisierung nationaler Politik dafür, dass eine formale zwischenstaatliche Kooperation häufig am Veto einer Partei scheitert: man könne sich schlicht nicht mehr auf einen zwischenstaatlichen Vertrag einigen. Zum anderen schätzten nationale Behörden ihre Unabhängigkeit. Angesichts globaler Problemlagen entwickelten sie neue Kooperationsformate, welche die Abstimmung untereinander ermöglichen, ohne mit einer direkten Einflussnahme durch die Regierungen einherzugehen (Roger 2020).

Die multizentrische Welt im Fokus: Transnationales Regieren als eigenständiger Bereich

Ein zweites Forschungsfeld nimmt sich den Konturen und Dynamiken der „multi-zentrischen Welt der Weltpolitik“ an. Es erforscht das, wofür sich heute der Begriff des transnationalen Regierens eingebürgert hat: die eigenständigen Beiträge transnationaler Unternehmen, gesellschaftsübergreifender Industrie- oder Berufsverbände und global vernetzter Nichtregierungsorganisationen zum globalen Regieren.

Koordination erfolgt hier oftmals über *Standards*, die man als „rules that many use“ (Kerwer 2005) verstehen kann. So sind für global vernetzte Produktionsketten technische Standards enorm wichtig. Gesetz werden sie oftmals von privaten oder hybriden Organisationen wie der Internationalen Standardisierungs-Organisation (ISO) oder der International Electrotechnical Commission (IEC) (Büthe und Mattli 2011). Daneben treten auch NGOs als Standardsetzer auf – etwa, wenn sie Zertifikate für die Nachhaltigkeit von Forst- und Fischereiprodukten entwickeln. Zwar sind die Standards für Produzenten rechtlich unverbindlich. Wirkung entfalten sie aber dann, wenn ihre Einhaltung *de facto* zur Voraussetzung für den Marktzugang wird. Wenn Supermarktketten nur noch auf MSC-zertifizierten Fisch, Baumarktketten auf FSC-zertifizierte Produkte oder Investoren nur noch auf Unternehmen mit standardisierter Nachhaltigkeitsberichterstattung setzen, entstehen auch hier grenzüberschreitende Autoritätssphären.

Mit Blick auf das Gesamtbild sind drei Aspekte besonders relevant: Im Gegensatz zu dem oftmals als schwerfällig empfundenen zwischenstaatlichen Regieren entstehen im transnationalen Regieren *erstens* beinahe täglich Governance-Innovationen. Einige von



US-Innenministerin Deb Haaland unterstützt den Green New Deal, 2019

ihnen verschwinden rasch wieder, andere setzen sich durch und wieder andere diffundieren in benachbarte Regulierungsfelder. Zweitens zeigen die Studien über transnationale Standards eindrücklich, wie bedeutend Rosenaus multi-zentrische Welt der Weltpolitik tatsächlich ist. Sie verdeutlichen, dass das herkömmliche Verständnis „zwischenstaatlicher“ Politik uns nur einen kleinen Ausschnitt der Weltpolitik zeigt: Die „Skill Revolution“ und der technologische Wandel versetzen tatsächlich zahlreiche Akteure in die Lage, Autorität grenzüberschreitend zu organisieren. Drittens allerdings ist der Aufstieg der multi-zentrischen Welt der Weltpolitik weder gänzlich neu, noch folgt er zwingend einem linearen Trend.

So weist insbesondere Alex Grigorescu *The Ebb and Flow of Global Governance* nach, dass Versuche, globalen Herausforderungen zu begegnen, schon seit 1850 zwischen den ohnehin nur als Idealtypen zu verstehenden Polen des zwischenstaatlichen und nichtstaatlichen Regierens hin und her wandern. Ausschlaggebend sind für Grigorescu (2020) allerdings nicht Technologie und individuelle Fertigkeiten (*skills*), sondern die ideologischen Präferenzen und die innerstaatlichen Institutionen mächtiger Staaten. Erstere bildeten dabei das ideelle Fundament, letztere die Vorlagen, nach denen die Institutionen globalen Regierens modelliert würden. Die jüngste Welle transnationalen Regierens nach 1990 ist für ihn daher vor allem eine Folge der in der angelsächsischen Welt vorherrschenden neoliberalen Ideologie. Ein „(Green) New Deal“, wie Joseph R. Biden ihn im Sinn hat, könnte folglich eine Trendumkehr einleiten.

Komplexität verstehen: Die Forschung zu Regime-Komplexen

Ein drittes Forschungsfeld schließlich hat sich im Anschluss an Rosenau insbesondere der Komplexitäts-These angenommen. Studien in diesem Feld nehmen ihren Ausgang dabei in der Vermutung, dass „die meisten Bereiche der Weltpolitik heute weder von einzelnen Institutionen regiert werden, noch von Regime-Komplexen aus formalen zwischenstaatlichen Institutionen“ (Abbott und Faude 2021: 1, eigene Übersetzung). Stattdessen erfolge die Steuerung durch „hybride institutionelle Komplexe, die heterogene zwischenstaat-

liche, sub-staatliche, öffentlich-private und private Institutionen formaler wie informeller Art umfassen“ (ebd.).

Als forschungsleitend haben sich vor allem zwei analytische Raster erwiesen. Das „Governance-Dreieck“ von Kenneth Abbott und Duncan Snidal unterscheidet *erstens* ganz simpel zwischen drei Akteurstypen: Regierungen, Unternehmen und NGOs. In jedem Eck befinden sich dann die „reinen“ Governance-Formen: Die NATO ist zwischenstaatlich; Branchenstandards, die Industrieverbände ihren Mitgliedern verordnen, sind unternehmerisch; Standards, die NGOs einseitig an andere anlegen, füllen die dritte Ecke. Interessant sind die Zwischentöne, die sich auf den Achsen (wo jeweils zwei Akteurstypen zusammenspannen) oder im Zentrum (wo alle drei Akteurstypen an der Steuerung

hungen, die das „Governance-Dreieck“ beherbergt (Abbott und Snidal 2009).

Das *zweite Analyseraster* macht den Grad der Fragmentation der verschiedenen Bemühungen innerhalb von Regimekomplexen zum Kern der Analyse. Die Autoren unterscheiden zwischen drei Möglichkeiten. *Synergistische Fragmentierung* liegt vor, wenn eine Institution die Führungsrolle im Gegenstandsbereich übernimmt und andere Institutionen auf sie ausgerichtet sind. Ein Beispiel ist der Gesundheitsbereich mit der WHO im Zentrum. Bei der *kooperativen Fragmentierung* sind Integration und Abstimmung dagegen relativ lose; mitunter bleiben auch relevante Akteure maßgeblichen globalen Regulierungsversuchen fern. Das galt etwa für die globale Klimaregulierung, als sich die USA nicht am Kyoto-Protokoll beteiligten. In



© wiki commons

mitwirken) abbilden lassen. Füllt man das „Governance-Dreieck“ für verschiedene Sachbereiche, kann man relativ gut erkennen, wie sich Politikfelder unterscheiden. Füllt man es für verschiedene Governance-Aufgaben – etwa die Regelsetzung, Regeldurchsetzung oder Finanzierung – so lassen sich auch hier relevante Unterschiede markieren. Darüber hinaus bleibt die Analyseebene selbst relevant. Denn wenn wir die globale Klima-Governance verstehen wollen, sind weniger die einzelnen Beiträge entscheidend als vielmehr der Regimekomplex als Summe aller Bemü-

der *konflikthaften Fragmentierung* schließlich kollidieren die Ziele oder Regeln bestehender Governance-Institutionen miteinander. Dies gilt etwa für den Konflikt über den verbilligten Zugang zu AIDS-Medikamenten für Entwicklungsländer, in dessen Kontext WTO-Vorgaben zum Patentschutz und das dem Menschenrechtsregime entlehnte Recht auf Gesundheit in Widerstreit geraten.

Insgesamt hat die Forschung zur Komplexität des globalen Regierens den Fokus von einzelnen Institutionen wieder stärker auf ganze Regulierungsbereiche verschoben.

Auch hier sind drei Konsequenzen besonders spannend. *Erstens* führt die Verschiebung zu neuen Perspektiven auf Macht im globalen Regieren. Angesichts der Institutionenvielfalt liegt eine Form der Macht in der Fähigkeit, die Regulierung von einer Institution in eine andere zu verlagern, in der man besser aufgestellt ist. Eine andere liegt in der Fähigkeit, Informationen zwischen den verschiedenen Foren, die viele Akteure selbst kaum noch überblicken, zu vermitteln. Hierin liegt nicht zuletzt eine neue Machtquelle für global aktive NGO-Netzwerke (Orsini 2013).

Zweitens verändert sich der Blick auf die Rolle internationaler Organisationen im globalen Regieren. Was einige Autoren schon vor längerer Zeit für den Staat gezeigt haben, scheint auch für internationale Organisationen zu gelten. Sie haben zwar stets weniger Herrschaft ausgeübt als der Staat, finden nun aber wie dieser eine neue Rolle als „Herrschaftsmanager“. Statt globale Kooperation selbst zu organisieren, „orchestrieren“ sie zunehmend die Kooperation anderer Akteure (Abbott et al. 2015).

Drittens eröffnen sich auch neue Perspektiven auf die Problemlösungsfähigkeit des globalen Regierens. Im medialen Diskurs steht diesbezüglich häufig das Versagen einzelner Organisationen im Vordergrund. Weit bedeutender für die Problemlösungsfähigkeit dürfte jedoch oftmals der Grad und die Art der Fragmentierung eines Regimekomplexes sein. Zum anderen sorgt die experimentelle Natur vieler Steuerungsversuche innerhalb von Regimekomplexen für eine erhebliche Dynamik. Im besten Fall organisieren sich Regime-Komplexe dabei im Sinne einer funktionalen Differenzierung arbeitsteilig, bilden informelle Hierarchien heraus und optimieren sich durch institutionelles Lernen selbst (Abbott und Faude 2021). Im schlechteren Fall führt die Komplexität zu Reibungsverlusten und Fehlallokationen knapper Ressourcen oder zur Stärkung ohnehin schon mächtiger Akteure, die einzelne Regime-Komplexe als einzige noch halbwegs überblicken.

Global Governance @30: Wo stehen wir?

Den Versuch, die disparaten Forschungsstränge zum globalen Regieren zusammenzuziehen und in einer Art Großtheorie zu bündeln, hat zuletzt Michael Zürn (2018)

in *A Theory of Global Governance* gewagt. Als heuristisches Werkzeug ist dabei unter anderem seine Unterscheidung zwischen drei Ebenen des Systems globalen Regierens nützlich. Auf der ersten Ebene leiten normative Prinzipien die Institutionenbildung und das Handeln der Akteure an. Auf der zweiten Ebene steuert ein „Set an spezifischen Institutionen“ das Verhalten der Akteure in Bezug auf einen Gegenstandsbereich, meist gemeinsam und in loser Kopplung. Auf der dritten Ebene schließlich sieht Zürn die Regeln, die das Wechselspiel verschiedener Autoritätssphären anleiten.

Mit einer solchen Heuristik lässt sich vieles, was uns heute umtreibt, in den Blick nehmen – auf der ersten Ebene etwa die Auseinandersetzung darüber, welchen Grundsätzen unser gemeinsames globales Handeln folgen soll. Diese Grundsätze waren lange Zeit diejenigen einer liberalen internationalen (Nachkriegs-) Ordnung, die der amerikanische Politikwissenschaftler John G. Ruggie in Anlehnung an Karl Polanyi als „eingebetteten Liberalismus“ (*embedded liberalism*) bezeichnet hat. Seit dem Wegfall der kommunistischen Bedrohung wurden diese Grundsätze verstärkt durch neoliberale Prinzipien herausgefordert, die die wohlfahrtsstaatliche Einbettung einschränken wollen. Seit kurzem gesellen sich auch explizit illiberale Herausforderungen hinzu. Der Kampf um die normativen Prinzipien des globalen Regierens ist also in vollem Gange.

Andere Aspekte bleiben in der Global Governance-Forschung weiterhin eher am Rand. So ist die Global Governance-Forschung vergleichsweise „kriegsblind“: der optimistischen Stimmung nach 1990 folgend, setzt sie den Frieden eher voraus und überlässt die Forschung über die gewaltsame Austragung von Konflikten anderen. Zudem bleibt sie institutionengläubig. Dabei droht sie zu übersehen, dass eingeübte soziale Praktiken oft handlungsleitender sind als formal kodifizierte Regeln. Drittens hat die Global Governance-Forschung Akteuren und Strukturen im „globalen Süden“ nie dieselbe Aufmerksamkeit geschenkt wie den OECD-Gesellschaften, denen ihre Theoretikerinnen zumeist entstammten.

In der Summe aber bleibt es dabei: Mit seinen Arbeiten zur Theorie des globalen Regierens hat James Rosenau – viel zitiert, aber

wenig gelesen – Spuren hinterlassen. Sein Perspektivwechsel hat uns vieles gezeigt, was wir ohne ihn nicht gesehen, nicht begrifflich gemacht und nicht verstanden hätten. Die blinden Flecken in den Theorien des globalen Regierens zu erkennen und auf die Anfänge klug aufzubauen, bleibt uns als Rosenau zeitungslesenden Nachfolgerinnen aufgegeben.

Literatur

- Abbott, K. W./Faude, B. (2021): „Hybrid institutional complexes in global governance“ *The Review of International Organizations* (online first).
- Abbott, K. W./Snidal, D. (2009): „The Governance Triangle: Regulatory Standards Institutions and the Shadow of the State“, in (Mattli, W./Woods, N.): *The Politics of Global Regulation*. Princeton.
- Abbott, K. W./Genschel, P./Snidal, D./Zangl, B. (2015): *International Organizations as Orchestrators*. Oxford.
- Biermann, F./Pattberg, P./van Asselt, H./Zelli, F. (2009): „The fragmentation of global governance architectures: a framework for analysis“ *Global Environmental Politics*, 9 (4), 14–40.
- Büthe, T./Mattli, W. (2011): *The New Global Rulers: The Privatization of Regulation in the World Economy*. Princeton.
- Grigorescu, A. (2020): *The Ebb and Flow of Global Governance: Intergovernmentalism versus Nongovernmentalism in World Politics*. Cambridge.
- Hägel, P. (2020): *Billionaires in World Politics*. Oxford.
- Hooghe, L./Marks, G./Lenz, T. (2019): *Theory of International Organization*. Oxford.
- Kerwer, D. (2005): „Rules that Many Use: Standards and Global Regulation“ *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions* 18 (4), 611–632.
- Roger, C. B. (2020): *The Origins of Informality: Why the Legal Foundations of Global Governance are Shifting, and Why It Matters*. Oxford.
- Orsini, A. (2013): „Institutional fragmentation and the influence of ‘multi-forum’ non-state actors: navigating the regime complexes for forestry and genetic resources“, *Global Environmental Politics* 13 (3), 34–55.
- Rosenau, J. N. (2006): *The Study of World Politics*. 2 Bde. London und New York.
- Tallberg, J./Sommerer, T./Squattrito, T./Jönsson, C. (2013): *The Opening Up of International Organizations: Transnational Access in Global Governance*. Cambridge.
- Zürn, M. (2018): *A Theory of Global Governance: Authority, Contestation, Complexity*. Oxford.

Nina Reiners

Wir sind die Vereinten Nationen! Zivilgesellschaft für Menschenrechte und Nachhaltigkeit

Frieden, Menschenrechte, nachhaltige Entwicklung für die Welt – das Fehlen ambitionierter Ziele ist den Vereinten Nationen nicht vorzuwerfen. In ihrer mehr als 75-jährigen Geschichte können viele Erfolge und Fortschritte im gemeinsamen Kampf gegen Krieg und Armut verbucht werden. Dieser Bilanz stehen jedoch auch viele Rückschläge gegenüber und nicht nur Regierungen und Zivilgesellschaft weltweit, sondern auch die politikwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich mit der Frage, wie effektiv die Vereinten Nationen in ihrer Arbeit wirklich sind (Weiss, 2016; Baehr/Gordenker, 2005). Denn selbst wenn die Mitarbeiterinnen der Organisation entschlossen auftreten und eigene Präferenzen zur Politikgestaltung herausbilden, so sind ihrem

Zivilgesellschaft in Form von NGOs (Mitchell et al., 2020) oder Politiknetzwerken (Keck/Sikkink, 1998) im Vordergrund. Dennoch wird sich zeigen, dass es auch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene Beteiligungsmöglichkeiten an der Arbeit der Vereinten Nationen gibt. Wir haben vielleicht keinen Platz am runden Tisch im Sicherheitsrat oder bekommen die Gelegenheit, vor der Generalversammlung zu sprechen, aber die Vereinten Nationen sind nicht ausschließlich Treffpunkt für mächtige Staatschefinnen oder Regierungsvertreterinnen. Damit die Vereinten Nationen ihre Ziele angesichts steigender Herausforderungen von innen und außen erreichen können, werden wir – die Zivilgesellschaft – zur wichtigen Partnerin. Der Fokus des Beitrages liegt auf der Arbeit der Vereinten Nationen zum Schutz der Menschenrechte und zur Umsetzung der Ziele zur nachhaltigen Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), fragt nach Beteiligungsmöglichkeiten der Zivilgesellschaft und zeigt Möglichkeiten für die Thematisierung in der politischen Bildung auf.¹

dungsdokument der Vereinten Nationen, die Charta, haben sie sich auch den Grundsatz staatlicher Souveränität festgeschrieben. Dadurch kann ein Eingreifen in innerstaatliche Angelegenheiten nur erfolgen, wenn dies von der jeweiligen Regierung gewünscht wird. Ebenso können alle Funktionen der Vereinten Nationen, ob Friedenssicherung oder die Entwicklung von internationalem Recht, nur mit der Zustimmung der Mehrheit der Mitgliedsstaaten erweitert werden. Es handelt sich bei der UN eben um eine *inter-* und keine *supra-*nationale Organisation wie die EU.

Im Laufe der über 75-jährigen Geschichte der Organisation hat sich jedoch gezeigt, dass die vielen Mitarbeiterinnen der Vereinten Nationen in den Sekretariaten und in den sog. „field offices“ mehr als nur ausführende Bürokratinnen sind. Häufiger werden sie sogar selbst zu aktiven Gestalterinnen. Sichtbarstes Beispiel ist sicher die Rolle der Generalsekretäre (sic!), die große Programme anschieben und sich die Unterstützung der Mitgliedsstaaten zum Ausbau der Organisation sichern können (Fröhlich/Williams, 2018; Bode, 2015; Reinalda/Kille, 2017).

Daneben spielen aber auch zahlreiche nicht-staatliche Akteurinnen in allen Phasen des Politikzyklus der Vereinten Nationen eine wichtige Rolle. Diese erhalten zumeist Zugang über die Akkreditierung im ECOSOC (Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen) und ihre Beteiligungsrechte reichen von der Beobachtung von Verhandlungen bis zur schriftlichen und mündlichen Abgabe von Statements aus zivilgesellschaftlicher Perspektive. So wirken Nicht-regierungsorganisationen an der Setzung der Agenda sowie der Formulierung von *Policies* mit und unterstützen die Implementierung und das Monitoring der Umsetzung dieser *Policies* durch die Staaten, wie später noch mit Blick auf die SDGs erläutert wird. Eine Akkreditierung im ECOSOC und somit das Recht zum Zugang erhalten nur formelle Organisationen. Einzelpersonen oder soziale Bewegungen können an dieser Stelle also keinen Einfluss nehmen. Jedoch sind die Akkreditierungsregeln



Dr. Nina Reiners ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Internationale Beziehungen der Universität Potsdam.

Handeln durch die eigenen Mitgliedsstaaten Grenzen gesetzt (Barnett/Finnemore, 1999). Während die Analyse begünstigender oder erschwerender Bedingungen für das Durchsetzen staatlicher Interessen in internationalen Organisationen den Kern der Forschung der Internationalen Beziehungen bildet, hat die Verlagerung der wissenschaftlichen Betrachtung zu Global Governance auch die Möglichkeit der Teilnahme und Einflussnahme einer Vielzahl an nicht-staatlichen Akteurinnen am globalen Regieren in den Blick genommen (Zürn, 2018; Brühl/Rosert, 2014).

Aus dieser Perspektive möchte der Beitrag auf die Möglichkeiten eingehen, die sich durch die Vereinten Nationen für die Zivilgesellschaft auf der ganzen Welt bieten, um Einfluss auf die Gestaltung internationaler Politik zu nehmen. Dabei steht vor allem die organisierte

Mehr als nur Staaten – die Struktur der Vereinten Nationen

Immer mal wieder liest oder hört man in Alltagssituationen, die Vereinten Nationen wären machtlos, etwa wenn es um die Lösung fortwährender Konflikte und Kriege wie in Syrien oder Palästina oder bei der Bekämpfung von Not und Hunger z. B. im Yemen geht. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive bemerkenswert an diesen Aussagen ist, dass damit eine eigenständige Handlungsfähigkeit der Organisation anerkannt oder sogar vorausgesetzt wird. Wie autonom sind die Vereinten Nationen in ihrer Arbeit zur Sicherung von Frieden, Menschenrechten und Entwicklung? Hier lohnt es, sich die Organisation genauer anzuschauen: Sie ist keine Weltregierung, die souveräne Nationalstaaten gegründet haben, um ihr damit die Aufgabe der Lösung globaler Probleme zu übertragen. Staaten haben sich seit 1945 zur gemeinsamen Aufgabe für eine friedliche Welt bekannt, aber in das Grün-



SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



Übersicht zu den 17 Sustainable Development Goals

bewusst niederschwellig gehalten, um die Partizipation möglichst vielen Nichtregierungsorganisationen zu ermöglichen. Dies ist nicht ausschließlich positiv zu werten. Diese niederschweligen Kriterien sorgen auch dafür, dass sich anti-feministische oder Pro-Waffen-Lobby Organisationen in New York oder Genf in Verhandlungen einbringen können. Gleichzeitig erschweren Staaten zunehmend die Akkreditierung ihnen gegenüber kritisch eingestellten Organisationen.

Menschenrechtsschutz in den Vereinten Nationen: Rechte haben und Rechte verteidigen

NGOs sind seit jeher die wichtigsten Partnerinnen der Vereinten Nationen zum Schutz der Menschenrechte, weshalb ihr Schutz aktuell Priorität in der Arbeit des OHCHR (Hochkommissariat für Menschenrechte) hat (Gaer, 1996; Voss, 2021). Die Mitgliedsstaaten haben drei Jahre nach der Gründung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte angenommen. Diese ist das Dokument, welches weltweit am häufigsten übersetzt wurde und heute in mehr als 500 Sprachen und Dialekten verfügbar ist. Zusätzlich umfasst der Menschenrechtsschutz

in den Vereinten Nationen völkerrechtliche Verträge, die staatliche Verpflichtungen zum Schutz ziviler, politischer, wirtschaftlicher und sozialer Rechte für alle sowie besondere Verpflichtungen zum Schutz von Frauen, Kindern, Migrantinnen und Menschen mit Behinderungen spezifizieren. Die Überwachung der Menschenrechte erfolgt durch das Büro der Hochkommissarin für Menschenrechte (OHCHR) in Genf, dem zwischenstaatlichen *Human Rights Council* sowie den Expertinnenausschüssen (den sog. *Treaty Bodies*) und den Expertinnen, die als Sonderberichterstatterinnen im Rahmen der *Special Procedures*, ihre länder- und themenspezifischen Mandate ausüben. Dabei werden sie durch zivilgesellschaftliche Akteurinnen, insbesondere den NGOs, in ihrer Arbeit unterstützt. NGOs spielen traditionell auch eine wichtige Rolle für die Dokumentation von Menschenrechtsverletzungen und können innerstaatlich und über ihre transnationalen Netzwerke Druck auf Regierungen aufbauen und Wandel herbeiführen (Liese, 2006; Reiners/Liese, 2015).

In den letzten Jahren ist die Kritik und der Ruf nach Reformen des häufig als zahnlos wahrgenommenen Menschenrechtsschutzsystems angesichts der omnipräsenten Ver-

letzung von Menschenrechten lauter geworden (Reiners, 2018). Das OHCHR und die Expertinnen in Genf können immer weniger auf die Unterstützung der Mitgliedsstaaten zählen und müssen zudem ihre Arbeit mit weniger als 4 % des UN-Budgets bestreiten. Diese Zahl ist weitestgehend stabil geblieben, während die Aufgaben vielfältiger und zahlreicher geworden sind. Da die wichtige Arbeit der Menschenrechtsverteidigerinnen in vielen Ländern erschwert wird, verfolgt das OHCHR seit einiger Zeit die Strategie, zum Schutz der Menschenrechte noch enger mit denen zusammenzuarbeiten, die Trägerinnen dieser Rechte sind – ob formell organisiert oder nicht. Beispiel finden sich in der Social Media Kampagne unter dem Hashtag #stand-up4humanrights oder der Wahl des Themas „Enhancing participation and protecting civic space“ als Fokus der Arbeit 2018-2022 – die Zivilgesellschaft ist wichtige Partnerin bei der Verteidigung von Menschenrechten.

Zur Verteidigung der Menschenrechte stehen Individuen auch formelle Wege bei den Menschenrechtsausschüssen der Vereinten Nationen offen. Über die sogenannte Individualbeschwerde können die Ausschüsse formell um Einschätzung gebeten werden, ob ein



Sitzungssaal des UN-Menschenrechtsrats in Genf

Jahren Fragen nach ihrer Wirksamkeit aufkommen (Biermann/Hickmann, 2020). Zur Steigerung der Wirksamkeit hatte man insbesondere auf SDG 17 gesetzt, welches die Partnerschaften zur Erreichung der Ziele beinhaltet. Angesichts zurückgehender Zahlungen öffentlicher Entwicklungshilfe, setzen die Vereinten Nationen hier auf Kooperation auch mit privatwirtschaftlichen Akteurinnen. Dieses Ziel kritisieren insbesondere einige NGOs, da Staaten sich so aus der Verantwortung ziehen können und privatwirtschaftliche Akteurinnen die bereits erreichten Standards zum Beispiel im Menschenrechtsbereich, nicht einhalten müssen. Solche Partnerschaften riskieren, dass die UN ihre Arbeit zunehmend nach wirtschaftlichen Interessen ausrichten muss.⁴ Partnerschaften zwischen öffentlichen und privaten Organisationen, sogenannte Public-Private-Partnerships (Andonova, 2017; Beisheim/Liese, 2014), erlebten somit einen regelrechten „Boom“ (Martens/Seitz, 2017). Doch nicht immer ist der Beitrag zu den SDGs klar: Während die Initiative „Every Drop Matters“ von Coca-Cola und dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) konkret auf Indikatoren zur Verwirklichung von SDG 6 eingeht,⁵ bewirbt L'Oréal seine „Sharing Beauty with All“ Nachhaltigkeitskampagne als relevant für nicht weniger als 14 der 17 Ziele der Vereinten Nationen.⁶

Auch an der Fairness der Möglichkeiten zur Beteiligung der Zivilgesellschaft selbst wird zunehmend Kritik laut: Zwischenevaluationen weisen auf fehlende Vielfalt unter den Organisationen hin, die sich zur Implementierung der SDGs einsetzen sollen.⁷ Es sind vor allem ressourcenstarke Organisationen aus dem Globalen Norden, die für die Umsetzung der Agenda sorgen. Wenn Regierungen aber lokale, traditionelle oder informelle Zivilgesellschaft – wie gemeindebasierte Organisationen, Genossenschaften oder Dorfverbände – nicht einbeziehen, dann gehen wichtige Ressourcen zur Realisierung der SDGs verloren. Solche Formen zivilgesellschaftlicher Organisationen verfügen häufig über einzigartiges Wissen, Expertise und Einflussbereiche auf der lokalen Ebene.

An den SDGs wird deutlich, wie vielfältig die Beteiligungsmöglichkeiten für zivilgesellschaftliche Akteurinnen innerhalb der Vereinten Nationen geworden sind. Offen bleibt aber die Frage, ob diese auch zur Effektivität der SDGs beitragen. Für deren effektiven Bei-

Staat seine eingegangenen menschenrechtlichen Verpflichtungen verletzt hat (Eilebrecht/Gölz, 2020). Der Beschwerdeweg ist lang und setzt unter anderem die Ausschöpfung des nationalen Rechtsweges voraus. Dennoch erweist sich dieses Instrument als besonders effektiv bei der Sichtbarmachung von Missständen und der Verbreitung von Forderungen.

Ein Beispiel ist die im September 2019 im Rahmen der Generalversammlung vorgestellte Klage von 16 Kindern und Jugendlichen, die ihre Staaten vor dem Kinderrechtsausschuss der Verletzung ihrer Rechte anklagen, da die Regierungen nicht ausreichend gegen den Klimawandel vorgehen.² Der United Nations Children's Fund (UNICEF) hatte zu diesem Zweck extra eine Pressekonferenz organisiert, auf der die Beschwerde öffentlichkeitswirksam vorgestellt wurde. Auch wenn die Entscheidung des Ausschusses in diesem Fall noch aussteht: Kinder haben Rechte und im Rahmen der Vereinten Nationen auch die Möglichkeiten, diese einzufordern.

Die Zukunft für alle im Blick: die Sustainable Development Goals

Mit den Sustainable Development Goals (SDGs) ist die Zivilgesellschaft im Fokus der bis 2030 zu realisierenden Ziele der nachhaltigen Entwicklung. In enger Kooperation mit allen UN-Abteilungen und Sonderorganisationen bekräftigt auch das OHCHR ihr „human rights-based commitment to 'leave no one behind', we will highlight the human rights concerns of women, young people and persons with

disabilities, including as defenders of rights“.³ Niemanden zurücklassen ('Leaving No One Behind') – das ist ein zentrales Motiv der Agenda 2030, welches sich in fast allen der 17 Ziele wiederfindet. Alle Menschen in allen Ländern dieser Welt sollen gleichermaßen von Fortschritten, die bei der Umsetzung der Ziele erreicht werden, profitieren.

Anders als bei den Millennium Entwicklungszielen 2000–2015 sind bei den SDGs zivilgesellschaftliche Akteurinnen schon bei der Formulierung der Ziele beteiligt gewesen. Nicht nur NGOs, auch Einzelpersonen haben über die Plattform „The World We Want“ diskutiert und an den Zielen formuliert. Damit diese erreicht werden können, beziehen die Vereinten Nationen auch alle interessierten Gruppen und Individuen in die Umsetzung mit ein. Dabei sind die Ziele, ähnlich wie auch die Menschenrechte, nur als unteilbares und universelles Ganzes zu verstehen. Staaten können sich nicht die für sie schmackhaftesten Rosinen rauspicken. Auch obliegt die Verantwortung für ihre Umsetzung nicht Einzelnen, sondern allen Staaten und denkt Menschen und Umwelt gleichermaßen mit.

Die Agenda 2030 definiert 17 Ziele und 169 Zielvorgaben. Die Messung des Fortschritts dieser Zielvorgaben erfolgt über 232 Indikatoren. In der Realität stellt die Erhebung von flächendeckenden, qualitativ hochwertigen und nach Geschlecht, Herkunft oder Alter aufgeschlüsselten Daten viele UN-Mitgliedstaaten vor große Herausforderungen. Zudem lässt eine Zwischenbilanz nach fünf

trag zur nachhaltigen Entwicklung bis 2030 muss allerdings die Möglichkeit zur Beteiligung aller Akteurinnen – auch auf der lokalen Ebene – gewährleistet sein.

Ausblick: Starke Zivilgesellschaft – starke Vereinte Nationen

Bei allen Abgesängen auf den Multilateralismus im Allgemeinen und die Ineffektivität der Vereinten Nationen im Besonderen: Grenzüberschreitende Zusammenarbeit bleibt auch angesichts der Vielzahl an nicht-staatlichen Akteurinnen möglich und alternativlos. Koalitionen zwischen Zivilgesellschaft und den Vereinten Nationen setzen globale Standards, deren Umsetzung sie selbst gegen Widerstand mächtiger Staaten vorantreiben können. Dabei bleibt die große Herausforderung in der Zukunft, die Zivilgesellschaft selbst vor Restriktionen zu schützen, wie der Generalsekretär der Vereinten Nationen betont: *“The UN depends on the active engagement of civil society actors. They are critical to achieving the Sustainable Development Goals and addressing climate change. [...] Where parts of civil society are considered a threat, we need a principled mindset and to engage constructively.”*⁶⁸

Anmerkungen

- 1 An dieser Stelle sei auch auf das Informationsangebot der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) hingewiesen, deren Aufgabe die Sichtbarmachung der Arbeit der Vereinten Nationen in Deutschland ist. Dabei stärkt die DGVN auch die Partizipation der Jugend an der Gestaltung der internationalen Organisation (Birkenkötter et al. 2017). Zudem gibt es ein spezifisches Angebot für Lehrkräfte der politischen Bildung, nämlich „Die UN im Klassenzimmer“ mit Lernpaketen und Simulationen: <https://dgvn.de/aktivitaeten/un-im-klassenzimmer/un-im-klassenzimmer-fuer-lehrkraefte/>
- 2 UNICEF Presseerklärung: 16 children, including Greta Thunberg, file landmark complaint to the United Nations Committee on the Rights of the Child vom 23. September 2019: <https://www.unicef.org/press-releases/16-children-including-greta-thunberg-file-landmark-complaint-united-nations>
- 3 OHCHR Management Plan 2018-2021: Advancing sustainable development through human rights: <https://www.ohchr.org/EN/AboutUs/ManagementPlan/Pages/sustainable-development.aspx>
- 4 FIAN Statement on SDGs and 2030 Development Agenda: <https://www.fian.org/en/news/article/sdgs-to-be-defined-by-human-rights-instead-of-corporate-agenda-1687>
- 5 Link zur Kampagne: <https://wateractionhub.org/projects/232/d/every-drop-matters/>



Alexandria Villaseñor (14) aus New York ruft zusammen mit 15 anderen Jugendlichen den UN-Kinderrechtsausschuss wegen der Klimakrise an.

© UNICEF/UNI207434/Chalasan

- 6 Link zur Kampagne: <https://www.loreal.com/en/articles/sharing-beauty-with-all/loreal-contribution-to-the-united-nations-sustainable-development-goals/>
- 7 Vanessa de Oliveira: Implementing the SDGs: why are some civil society organisations being left behind? <https://oecd-development-matters.org/2020/10/14/implementing-the-sdgs-why-are-some-civil-society-organisations-being-left-behind/>
- 8 Antonio Guterres zitiert auf der Seite: Role of the United Nations in protecting and promoting civic space: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/CivicSpace/Pages/UNRoleCivicSpace.aspx>

Literatur

- Andonova L. (2017): Governance Entrepreneurs: International Organizations and the Rise of Global Public-Private Partnerships. Cambridge.
- Baehr P./Gordenker L. (2005): The United Nations: reality and ideal. Springer.
- Barnett M. N./Finnemore M. (1999) The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations. International Organization 53(4): 699-732.
- Beisheim M./Liese A. (2014): Transnational Partnerships: Effectively Providing for Sustainable Development? Basingstoke.
- Biermann F./Hickmann T. (2020): Globale Ziele ohne Wirkung oder normative Leitplanken? Vereinte Nationen 68(5): 195-200.
- Birkenkötter H./Fritze, H./Niepelt A.-C. (2017): Jugendarbeit als Jugendpartizipation – Die Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen und Jugend. In: Weiß N./Dörr N. (Hg.) Die Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN): Geschichte, Organisation und politisches Wirken, 1952-2017. 1. Aufl., Baden-Baden, 155-192.
- Bode I. (2015): Individual agency and policy change at the United Nations: The people of the United Nations. London.
- Brühl T./Rosert E. (2014): Die UNO und Global Governance. Wiesbaden.

- Eilebrecht J./Gölz L. (2020): Die Individualbeschwerde vor dem Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen: Ein Instrument zur effektiven Durchsetzung der Kinderrechte? MenschenRechtsMagazin: MRM; Informationen, Meinungen, Analysen 25(2), 116-126.
- Fröhlich M./Williams A. (2018) The UN Secretary-General and the Security Council: A Dynamic Relationship.
- Gaer F.D. (1996): Reality Check: Human Rights NGOs Confront Governments at the UN. In: Weiss T.G./Gordenker L. (Hg.) NGOs, the UN, and Global Governance. London, 51-66.
- Keck M.E./Sikkink K. (1998): Activists Beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics. Ithaca.
- Liese A. (2006): Staaten am Pranger: Zur Wirkung internationaler Regime auf innerstaatliche Menschenrechtspolitik. Wiesbaden.
- Martens J./Seitz K. (2017): Globale Partnerschaften. Wundermittel zur Umsetzung der 2030-Agenda? Report.
- Mitchell, G.E./Schmitz, H.P./ Bruno-van Vijfeijken, T. (2020): Between Power and Irrelevance: The Future of Transnational NGOs. Oxford.
- Reinalda B./Kille, K.J. (2017): The evolvement of international secretariats, executive heads and leadership in inter-organizational relations. Palgrave Handbook of Inter-Organizational Relations in World Politics. Springer, 217-242.
- Reiners, N. (2018): Kontroversen um die Reform der UN-Menschenrechtsvertragsorgane. Vereinte Nationen 66(6): 266-271.
- Reiners N./Liese A. (2015): Nichtstaatliche Akteure in der Menschenrechtspolitik: von Normanwälden über Komplizen zu Infragestellern und Herausforderern. Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik 8(2): 651-676.
- Voss, M. J. (2021): Contesting Human Rights Defenders at the United Nations Human Rights Council. Global Society. 1-20.
- Weiss, T. G. (2016): What's Wrong with the United Nations and how to fix it. John Wiley & Sons.
- Zürn M. (2018): A Theory of Global Governance: Authority, Legitimacy, and Contestation. Oxford.

Mariam Salehi

Transitional Justice in der Internationalen Politik

Was ist Transitional Justice?

Unter Transitional Justice wird sowohl ein gesellschaftspolitischer Prozess gefasst als auch ein Maßnahmenpaket, mit dem dieser Prozess angestoßen und dessen Ziele erreicht werden sollen. Transitional Justice soll dazu beitragen, Unrecht nach gewaltsamen Konflikten und repressiver Herrschaft aufzuarbeiten, Gerechtigkeit zu schaffen, zu dauerhaftem Frieden und Demokratie beizutragen und abschreckend zu wirken, sodass sich



Dr. Mariam Salehi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg und Gastwissenschaftlerin in der Abteilung Global Governance am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Unrecht und Gewalt nicht wiederholen. Von welchen Gesellschaften wir sprechen, kann hierbei ganz unterschiedlich sein. Aber wie der Begriff ‚Transition‘ bereits vermuten lässt, ist Transitional Justice mit politischen Umbrüchen verknüpft und wird häufig in Zeiten eines politischen Übergangs initiiert, manchmal aber auch erst mit größerem zeitlichem Abstand.

Das Maßnahmenpaket, aus dem meist mehrere Maßnahmen parallel oder nacheinander eingesetzt werden, um diese Ziele zu erreichen, umfasst heutzutage für gewöhnlich gerichtliche Aufarbeitung vor nationalen oder internationalen beziehungsweise hybriden Gerichten, Wahrheitskommissionen, Lustration von Regierung und Staatsdienst, Reparationen und Kompensationsmaßnahmen, aber auch Gedenkstätten und öffentliche Entschuldigungen.

Aber was hat das mit Internationaler Politik zu tun?

Die Ursprünge von Transitional Justice werden meist in den internationalen Gerichtsverfahren in Nürnberg und Tokio nach dem Zweiten Weltkrieg gesehen – auch wenn dies

damals noch nicht Transitional Justice genannt wurde (Teitel 2003). Seit den 1980er-/90er-Jahren und den Demokratisierungsprozessen in Lateinamerika und Osteuropa hat sich dann ein (mehr oder weniger) kohärentes Feld herausgebildet, das seinen Ursprung in der Menschenrechtsarbeit hat und durch die Zusammenarbeit von Aktivist*innen, Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Ländern geprägt wurde. In dieser Zeit kam auch der Begriff Transitional Justice auf (Arthur 2009). Transitional Justice ist ein ‚globales Projekt‘ (Nagy 2008) geworden beziehungsweise eine „Norm oder Standardpraxis für das Verhalten von Staaten nach Konflikt[-]“ und Gewaltherrschaft (Subotić 2012, S. 106–107; meine Übersetzung). Spätestens seit dem Bericht des Generalsekretärs aus dem Jahr 2004 *The Rule of Law and Transitional Justice in Conflict and Post-Conflict Societies* (United Nations Security Council 23.08.2004) gehören Transitional Justice-Maßnahmen auch zum Standard-Repertoire der Vereinten Nationen in Peacebuilding und Entwicklungsaktivitäten wie zum Beispiel Rechtsstaats- und Demokratieförderung. Auch verschiedene Staaten sehen die Unterstützung von Transitional Justice-Prozessen als Priorität in ihrer Außenpolitik beziehungsweise Entwicklungszusammenarbeit an (vgl. Arthur 2018), unter anderem Deutschland. So hat die Bundesregierung 2019 eine *resortgemeinsame Strategie zur Unterstützung von „Vergangenheitsarbeit und Versöhnung (Transitional Justice)“* verabschiedet.¹

Zunächst stark im Rechtsbereich verankert, auf Rechenschaft für (bürgerliche und politische/körperliche) Menschenrechtsverletzungen abzielend sowie ein enges Verständnis von Transition zu Demokratie und Marktwirtschaft westlicher Prägung zugrunde legend, nimmt Transitional Justice inzwischen auf weitere Missstände und Ungerechtigkeiten Bezug. Insbesondere sozio-ökonomische Rechte und ihre Verletzungen finden immer mehr Beachtung in Transitional Justice-Prozessen (siehe z. B. Salehi 2021). Die ‚globale‘ und ‚lokale‘ Sphäre sind im Feld eng miteinander verknüpft: sowohl im Verständnis von

Gerechtigkeit, das dem ‚globalen Projekt‘ zugrunde liegt und dass sich aus verschiedenen ‚Lokalitäten‘ heraus ständig weiterentwickelt, als auch in der Implementierung konkreter Maßnahmen (Buckley-Zistel 2018, S. 162).

Eine inter- und transnationale Dimension von Transitional Justice lässt sich folglich in verschiedenen Bereichen ausmachen, von denen ich auf einige ausgewählte im Folgenden kurz eingehen möchte: in der Einrichtung und Besetzung von Transitional Justice-Institutionen, in der Unterstützung durch Fachkräfte von internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen und global tätigen freiberuflichen Berater*innen sowie in der internationalen Dimension aufzuarbeitender Konflikte.

Institutionen

Wie bereits oben angedeutet, sind Gerichtsverfahren im Bereich Transitional Justice eng mit der Entwicklung des Völkerstrafrechts verbunden. So gelten die Nürnberger Prozesse zusammen mit den Verfahren in Tokio nach dem Zweiten Weltkrieg als erste internationale Kriegsverbrecherprozesse. In den 1990ern wurden dann die internationalen Tribunale zur Aufarbeitung der Völkermorde in Jugoslawien und Ruanda vom Sicherheitsrat der Vereinten Nationen unter Berufung auf Kapitel VII eingerichtet. Das heißt, sie wurden komplett von den Vereinten Nationen bezahlt und waren mit Internationalen Richtern besetzt. Während der Internationale Strafgerichtshof für das ehemalige Jugoslawien seinen Sitz in Den Haag in den Niederlanden hatte, saß der Internationale Strafgerichtshof für Ruanda in Arusha in Tansania. Neben diesen internationalen Institutionen gibt es auch hybride Tribunale, die meist auf Basis eines Vertrags zwischen einem Staat und den Vereinten Nationen eingerichtet werden. In diesen hybriden Gerichten werden nationale und internationale Richter*innen und Mitarbeiter*innen eingesetzt. Sie stützen sich auf nationales und internationales Recht und die Finanzierung wird zwischen dem jeweiligen Staat und unterschiedlichen internationalen Gebern geteilt. Beispiele hierfür sind



Internationaler Strafgerichtshof für Ruanda in Arusha in Tansania

der Sondergerichtshof für Sierra Leone und die außerordentlichen Kammern an den Gerichten von Kambodscha. Mit der Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) in Den Haag im Jahr 2002 fand dann eine weitere Institutionalisierung und Verstetigung der internationalen Strafjustiz statt. Der Gerichtshof ist eine internationale Organisation mit Sitz in Den Haag, basierend auf einem multilateralen Vertrag, dem Rom-Statut von 1998 mit derzeit 123 Vertragsstaaten.

Andere Transitional Justice-Institutionen, wie zum Beispiel Wahrheitskommissionen, sind zwar keine internationalen Organisationen im rechtlichen Sinne. Meist werden sie von nationalen Parlamenten eingesetzt. Sie sind aber doch häufig insofern internationalisiert, dass internationale Wahrheitskommissar*innen beteiligt sind, ihre Finanzierung zumindest zum Teil von internationalen Gebern (Regierungen, aber auch private Stiftungen) übernommen wird und/oder sie von Mitarbeiter*innen internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen sowie von anderen Staaten unterstützt und beraten werden, oftmals bereits in ihrer Entstehungsphase und in der Entwicklung ihrer Mandate.

Die sogenannte Gerechtigkeitsindustrie

Transitional Justice als ‚globales Projekt‘ wird durch eine amorphe, nicht-ortsgebundene Gruppe von Individuen, durch soziale Interaktionen und geteilte Ideen in verschiedene Teile der Welt gebracht. Diese bilden die sogenannte *justice industry* (Subotić 2012, 117), eine „epistemische Gemeinschaft“, die zur Internationalisierung und Institutionalisierung des Feldes beiträgt (Ben-Josef Hirsch 2006,

S. 197). Die ‚Gerechtigkeitsindustrie‘ umfasst Fachleute mit unterschiedlicher Expertise innerhalb des Transitional Justice-Feldes, zum Beispiel juristischen Berater*innen, Expert*innen für die Mandatsentwicklung von Wahrheitskommissionen, Spezialist*innen für die Entwicklung von Reparationsprogrammen, Kommunikationsfachleuten oder Gender-Trainer*innen.

Ihnen wird oft vorgeworfen, dass sie ohne viel Vorwissen über den Kontext und die besondere Situation, in der sie sich befinden und für die sie angeheuert wurden, wie mit einem Fallschirm in verschiedene Länder hineinspringen. Während es ein wichtiges Merkmal von Expert*innen ist, mobil zu sein (Jones 2020, S. 6), hätten sie aufgrund ihrer häufigen Ortswechsel nicht die Zeit (und manchmal auch nicht das Interesse), die Orte, an denen sie arbeiten, im Detail kennenzulernen (vgl. Levitt und Merry 2011, S. 83). Folglich würden sie sich auf technische Antworten,

vorgefertigte Modelle, ‚Schablonen‘ oder ‚Werkzeugkisten‘ verlassen und damit den jeweiligen Situationen vor Ort nicht gerecht werden. Während dieser Vorwurf vermutlich je nach Kontext mehr oder weniger gerechtfertigt ist, so ist doch festzustellen, dass internationale Expert*innen und das Angebot an potenziellen Maßnahmen, das sie mitbringen, Transitional Justice-Prozesse in allen Phasen – von der Initiierung über die Entwicklung von Mandaten und Institutionen bis zur Durchführung – entscheidend mitprägen. Dies bedeutet nicht, dass dieses Angebot grundsätzlich den Interessen lokaler Akteur*innen entgegensteht, oder dass diese keinen Einfluss auf die Ausgestaltung von internationalisierten Transitional Justice-Prozessen haben (siehe z.B. Salehi 2021, S. 9–10). Hierbei besteht allerdings die Gefahr, dass Stimmen von Opfern, die eigentlich im Prozess gestärkt werden sollen, marginalisiert werden (Menzel 2020).

Internationale Dimensionen aufarbeitender Konflikte

Auch wenn Transitional Justice-Prozesse von internationalen Gebern und global agierenden Fachkräften unterstützt werden, so werden sie doch oft als Aufarbeitungsprozesse nationaler/innenpolitischer Angelegenheiten betrachtet. So gibt es in der Forschungsliteratur zum einen Diskussionen über die ‚Lokalisierung‘ von Transitional Justice-Prozessen. Hier geht es darum, ob und wie sichergestellt werden kann, dass Transitional Justice-Maßnahmen zum jeweiligen Kontext passen, dass sie nicht von außen ‚übergestülpt‘ werden,



Internationaler Strafgerichtshof (IStGH) in Den Haag

sondern dass lokale Akteur*innen darüber (mit)entscheiden, welche Maßnahmen wie einzusetzen sind.

Zum anderen gibt es aber auch wissenschaftliche Kritik daran, dass Transitional Justice in gegenwärtiger Form – auch oder gerade wenn der Fokus auf ‚Lokalisierung‘ liegt – den breiteren Kontext von Konflikt- und Gewaltherrschaft verdeckt, indem ihre inter- und transnationalen Wurzeln und Dimensionen außer Acht gelassen werden (vgl. Hinton 2010; Scott 2014, S. 139). Folgen wir



Sihem Bensedrine wurde Juni 2014 zur Präsidentin der neugeschaffenen tunesischen „Kommission für Wahrheit und Würde“ gewählt.

Adom Getachew (2019, S. 3–4; meine Übersetzung) können wir jedoch Innenpolitik in postkolonialen Staaten (wie es viele sind, in denen Transitional Justice-Maßnahmen eingesetzt werden) nicht „isoliert von sich immer weiter ausbreitenden globalen Interaktionen denken“, insbesondere da sie konstant von externen Eingriffen und Interventionen geprägt wurde. Die Auseinandersetzung mit diesen internationalen Dimensionen und Wurzeln von Konflikten, Gewalt und Repression verdient daher in Transitional Justice-Forschung und -Praxis mehr Aufmerksamkeit (Yusuf 2018), wenn wir verstehen wollen, wie sie Machtstrukturen und Gewaltherrschaft geprägt haben und immer noch prägen. Hierzu zählt insbesondere auch die Frage, wie institutionalisierte, professionell begleitete Transitional Justice-Prozesse zur Aufarbeitung von Kolonialherrschaft und ihren Folgen beitragen können, zum Abbau der Strukturen, die der Kolonialismus hinterlassen hat und die

es repressiven Regimen erlaubte, auf ihnen aufzubauen. Die tunesische Kommission für Wahrheit und Würde (2019) beispielsweise versucht in ihrem Abschlussbericht diese Verknüpfungen deutlich zu machen.

Schlussbemerkung

Transitional Justice ist ein Feld, das seine Ursprünge in der Herausbildung der internationalen Strafjustiz hat. Eine ‚epistemische Gemeinschaft‘ von Aktivist*innen, Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen hat dann die Entwicklung des Feldes, seine weitere Internationalisierung und Institutionalisierung – auch außerhalb des Justizsektors – geprägt. Heutzutage gehören Transitional Justice-Maßnahmen zum Standard-Repertoire internationaler Peacebuilding- und Demokratieförderungsinitiativen. Transitional Justice-Projekte werden von global agierenden Expert*innen, die meist für internationale Organisationen und NGOs tätig sind, unterstützt, durch deren Fachwissen geprägt und von internationalen Gebern (mit)finanziert.

Aktuell gibt es weiterhin in Wissenschaft und Praxis verstärkt Debatten darüber, ob und wie auch Staaten des Globalen Nordens Transitional Justice-Prozesse durchführen und sich dabei des Maßnahmenpakets der ‚Gerechtigkeitsindustrie‘ bedienen sollten. Diese Diskussionen betreffen innenpolitische Prozesse wie beispielsweise in den USA, wo es Gesetzesinitiativen für die Einrichtung einer Wahrheitskommission (United States Commission on Truth, Racial Healing, and Transformation) gibt, aber auch außenpolitische Prozesse beziehungsweise *internationale Politik*. Beispiele hierfür sind die Einrichtung einer Wahrheitskommission, um die französische Kolonialherrschaft in Algerien aufzuarbeiten, oder die Verhandlungen über Reparationszahlungen und eine Entschuldigung für deutsche Kolonialverbrechen zwischen Deutschland und Namibia.

Anmerkung

1 <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2298366/818f4a11299421d6d6b7780b39681dc9/vergangenheit-und-versoehnung-data.pdf>

Literatur

Arthur, P. (2009): How “Transitions” Reshaped Human Rights. A Conceptual History of Transitional Justice. In: *Human Rights Quarterly*, S. 321–367.

- Arthur, P. (2018): Why Do Donors Choose to Fund Transitional Justice? In: Arthur, P./Yakinthou, C. (Hg.): *Transitional justice, international assistance, and civil society. Missed connections*. Cambridge, S. 209–241.
- Ben-Josef Hirsch, M. (2006): Agents of truth and justice: Truth commissions and the transitional justice epistemic community. In: Chandler, D./Volker, H. (Hg.): *Rethinking Ethical Foreign Policy. Pitfalls, Possibilities and Paradoxes*. London, S. 184–205.
- Buckley-Zistel, S. (2018): Transitional Justice. In: Brown, C./Eckerley, R. (Hg.): *The Oxford Handbook of International Political Theory*. Oxford, S. 153–165.
- Getachew, A. (2019): *Worldmaking after empire. The rise and fall of self-determination*. Princeton.
- Hinton, A. L. (2010): Introduction. Toward an Anthropology of Transitional Justice. In: Hinton, A. L. (Hg.): *Transitional Justice. Global Mechanisms and Local Realities after Genocide and Mass Violence*. New Brunswick, New Jersey and London, S. 1–22.
- Jones, B. (2020): The performance and persistence of transitional justice and its ways of knowing atrocity. In: *Cooperation and Conflict*, S. 1–18.
- Levitt, P./Merry, S. E. (2011): Making Women’s Human Rights in the Vernacular. Navigating the Culture/Rights Divide. In: Hodgson, D. (Hg.): *Gender and Culture at the Limit of Rights*, S. 81–100.
- Menzel, A. (2020): The pressures of getting it right: Expertise and victims’ voices in the work of the Sierra Leone Truth and Reconciliation Commission (TRC). In: *IJTJ* 14 (2), S. 300–319. DOI: 10.1093/ijtj/ijaa011.
- Nagy, R. (2008): Transitional Justice as Global Project. Critical Reflections. In: *Third World Quarterly* 29 (2), S. 275–289.
- Salehi, M. (2021): Trying Just Enough or Promising Too Much? The Problem-Capacity-Nexus in Tunisia’s Transitional Justice Process. In: *Journal of Intervention and Statebuilding*, S. 1–19. DOI: 10.1080/17502977.2021.1882756.
- Scott, D. (2014): Omens of adversity. Tragedy, time, memory, justice. Durham.
- Subotić, J. (2012): The Transformation of International Transitional Justice Advocacy. In: *International Journal of Transitional Justice* 6 (1), S. 106–125.
- Teitel, R. G. (2003): Transitional Justice Genealogy. In: *Harvard Human Rights Journal* 16, S. 69–94.
- Truth & Dignity Commission (2019): *The Final Comprehensive Report. Executive Summary*. Online verfügbar unter http://www.ivd.tn/rapport/doc/TDC_executive_summary_report.pdf, zuletzt aktualisiert 2019, zuletzt geprüft am 17.12.2020.
- United Nations Security Council (23.08.2004): *The Rule of Law and Transitional Justice in Conflict and Post-Conflict Societies: Report of the Secretary-General*. S/2004/616.
- Yusuf, H. O. (2018): Colonialism and the Dilemmas of Transitional Justice in Nigeria. In: *IJTJ* 12 (2), S. 257–276. DOI: 10.1093/ijtj/ijy006.



Didaktische Werkstatt

Christian Buschmann

Model-United-Nations-Konferenzen – Ein Planspiel für die schulische und außerschulische Politische Bildung

Planspiele sind eine bewährte Methode der politischen Bildung, auch wenn ihre tatsächliche Wirkung noch weitgehend unerforscht ist (Petrik/Rappenglück 2017, S. 9).¹ Praktische Erfahrungen in der Durchführung politischer Planspiele zeigen, dass die Stärke der Methode darin liegt, Lernenden einen handlungs- und konfliktorientierten Zugang zu Prozessen der politischen Entscheidungsfindung zu vermitteln. Ein Klassiker des politischen Planspiels ist die Simulation der Vereinten Nationen (Model-United-Nations-Konferenzen, MUNs). MUNs haben eine lange Tradition (bereits zu Zeiten des Völkerbunds wurden solche Simulationen veranstaltet) und sind insbesondere unter Studierenden international beliebt.

In diesem Beitrag werden gezielt deutschsprachige MUNs vorgestellt, die sich an Schüler*innen richten und außerschulisch veranstaltet werden. Darüber hinaus werden Möglichkeiten des Einsatzes dieser außerschulischen Angebote in der formellen politischen Bildung aufgezeigt, methodische Hinweise zur Durchführung einer MUN vorgeschlagen und die Reflexionspotenziale für Schüler*innen in Bezug auf Themen der internationalen und globalen Politik diskutiert. Die vorgestellten Angebote richten sich an Schüler*innen ab der 9. Jahrgangsstufe. Der zeit-

liche Rahmen der Durchführung kann in kleinformatischen Angeboten zwei Schulstunden, in außerschulischen Formaten bis zu mehrtägigen Konferenzsimulationen umfassen.

Außerschulische Angebote: DMUN und DGVN

In Deutschland gibt es eine Vielzahl außerschulisch organisierter MUNs.² Im Folgenden stellt der Beitrag die Angebote des ehrenamtlich tätigen Vereins Deutsche Model United Nations (DMUN e.V.) sowie der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN e.V.) vor. Diese Angebote teilen sich die Besonderheit, deutschsprachige Planspiele anzubieten und sich somit auch an Schüler*innen zu richten, für die die Teilnahme an englischsprachigen Simulationen aufgrund der vorhandenen Sprachbarriere eine zusätzliche Herausforderung darstellt.

DMUN e.V. veranstaltet jährlich drei **mehrtägige MUN-Konferenzen** in Kiel, Stuttgart und Potsdam, an denen bis zu 450 Schüler*innen aus Deutschland und dem europäischen Ausland teilnehmen.³ Als Sitzungsorte stehen die jeweiligen Landeshäuser zur Verfügung. Während der Covid-19-Pandemie wurden digitale Formate angeboten. Die Anmeldung erfolgt als Delegation à zwei bis sieben Personen

und beinhaltet eine kurze Bewerbung, welcher Staat oder welche NGO vertreten werden möchte. Die teilnehmenden Schüler*innen bereiten sich eigenständig vor, eingereichte Positions- und Länderpapiere werden vom

Christian Buschmann ist wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Politikwissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main und ehem. Vorsitzender von DMUN e.V.



studentischen Organisationsteam korrigiert. Das Angebot funktioniert somit vollständig außerschulisch und kostet insgesamt 60,00€ (inkl. Verpflegung). Durch die Kooperation mit Schulen und den betreuenden Lehrkräften wird eine enge Anbindung an den politischen Unterricht angestrebt. Schulgruppen bereiten sich auch in eigens hierfür gegründeten „UNO-AGs“ auf die Teilnahme vor.

Zur besseren Einbindung des außerschulischen Angebots in die formelle politische Bildung und als Einstieg in MUNs bieten sowohl DMUN (Bildungsbaustein Vereinte Nationen)



als auch die DGVN (UN im Klassenzimmer) an, eine UN-Simulation im Unterricht vor Ort durchzuführen. Hierfür steht ein Pool an ehrenamtlichen Teamer*innen zur Verfügung, die auf Anfrage eine Politikstunde oder auch einen UN-Projekttag zu unterschiedlichen Themen der internationalen Politik (u.a. Reform des UN-Sicherheitsrats, Menschenrechte, internationale Friedenssicherungseinsätze und Klimapolitik) gestalten. Das Angebot ist für Schulen kostenlos.⁴

Im Rahmen der Abiturprüfungen besteht zudem bundesweit die Möglichkeit, die Teilnahme an einer MUN als besondere Lernleistung einzubringen. Schüler*innen stoßen bei der Teilnahme an einer Konferenz auf ein Thema, das sie anhand einer fokussierten Leitfrage bearbeiten und in einem Kolloquium vorstellen können. Dies ersetzt in einigen Bundesländern eine mündliche Fachprüfung.

Mini-MUN im Klassenraum – methodische Hinweise

Ziel einer MUN ist es, einen internationalen Konflikt oder ein globales Problem zu diskutieren, das auch bei den echten Vereinten Nationen auf der Agenda steht. Dabei übernehmen die Schüler*innen die Positionen eines Staates, einer Nichtregierungsorganisation oder der globalen Presse. In Gremien wie dem UN-Sicherheitsrat, der UN-Generalversammlung oder dem UN-Menschenrechtsrat wird an einer gemeinsamen Erklärung (UN-Resolution) gearbeitet. Neben dem Versuch, die Verhandlungen möglichst realitätsnah abzubilden, wird im Folgenden auf weitere methodische Prinzipien eingegangen, die bei einer Simulation der Vereinten Nationen im Rahmen einer

DMUN-Konferenz besonders relevant sind. Die methodischen Anmerkungen bieten damit auch eine Orientierung, um selbst eine **Mini-MUN** im politischen Unterricht durchzuführen.

a. Die Spielenden vertreten Positionen, keine Rollen!

Im Unterschied zum szenischen Spielen übernehmen die Spielenden beim politischen Planspiel Positionen und keine Rollen. Um eine Debatte der Vereinten Nationen zu simulieren, ist es daher nicht notwendig, dass sich Schüler*innen eine Donald Trump-Perücke aufsetzen oder in die Rolle von Wladimir Putin schlüpfen. Stattdessen argumentieren sie als Delegierte der Vereinigten Staaten von Amerika oder der Russischen Föderation und sprechen von sich dabei in der dritten Person („Die Delegierte merkt an, dass...“). So wird die nötige Distanz zum Spielen einer Persönlichkeit gewahrt. Die eingenommene Position füllen sie inhaltlich und institutionell, nicht aber in der schauspielerischen Darbietung einer konkreten Person, aus. Den Teilnehmenden soll der anspruchsvolle Perspektivenwechsel dadurch erleichtert werden. Dieser angeleitete Perspektivenwechsel bietet insbesondere auf der Ebene der internationalen Politik einen Erkenntniswert, da Themen, die von Schüler*innen in ihrer Lebenswelt oftmals nur auf nationalstaatlicher Ebene wahrgenommen werden, im Planspiel in einen globalen Kontext gesetzt werden.

b. Spielende sind souverän!

Genauso wie Diplomat*innen auf internationalem Parkett die Souveränität ihres Staates vertreten, so agieren auch Teilnehmende einer MUN selbstbestimmt. Die Spielleitung über-

wacht lediglich das formale Verfahren und greift ein, wenn bspw. die Redezeit überschritten wird. Es besteht somit auch kein Zwang, in der formellen Debatte zu sprechen. Dies bietet Chancen für ein binnendifferenziertes Lernarrangement, da sich verschiedene Persönlichkeitstypen einbringen können, wobei sie in hohem Maße selbst entscheiden, in welchem Ausmaß dies geschieht. Dennoch kann sich kein Akteur der Verhandlungsdynamik entziehen, weil in der Regel jede Stimme benötigt wird und insbesondere in der informellen Phase auf diejenigen Akteure zugegangen wird, die sich noch nicht eindeutig positioniert haben. Auch die Auswahl, welches Land oder welche NGO ein*e Schüler*in vertreten möchte, sollte interessengeleitet erfolgen und die Chance zur Steuerung der Komplexität dabei berücksichtigt werden.

c. Von der „Idealposition“ zur „Verhandlungsposition“!

Die Schwierigkeit, die Position eines Akteurs im Rahmen einer MUN einzunehmen, besteht darin, die unmittelbare Betroffenheit des „eigenen“ Staates oder der „eigenen“ NGO nicht zu erkennen. So stellt es Schüler*innen beispielsweise vor eine Herausforderung, die Position eines zentralafrikanischen Staates zum UN-Seerechtsübereinkommen zu formulieren. Die hier geforderte Perspektivenübernahme wird methodisch instruiert, indem aus der Sicht eines Landes zunächst eine „Idealposition“ formuliert wird, so als wäre das Land alleine in der Lage die Regeln des internationalen Systems aufzustellen. Eine sinnvolle Leitfrage ist dabei: „Ist mein Land in diesem Bereich bereit, nationale Souveränität abzugeben, um die internationale Kooperation zu vertiefen?“. Ein Länderpapier, das allgemeine Kennzahlen und das politische System des Landes zusammenfasst, bietet hierfür eine Orientierung. Steht den Schüler*innen weniger Zeit zur Recherche zur Verfügung, können diese Idealpositionen auch in Form von ausformulierten Rollenkarten vorgegeben werden. Erst in einem zweiten Schritt wird, in Auseinandersetzungen mit anderen „Idealpositionen“, eine „Verhandlungsposition“ formuliert. Diese wird in Form einer UN-Resolution verfasst und sollte den später notwendigen Kompromiss bereits mitdenken. Auch hier bietet es sich in kleinformatigeren Arrangements an, einen Resolutionsentwurf vorzugeben.

Die folgende Übersicht orientiert sich am üblichen Dreischritt von Vorbereitung, Durchführung und Reflexion und bietet darüber hinaus eine detailliertere methodische Instruktion einer MUN in neun Schritten.

Ablauf einer MUN (eigene Darstellung)

Vorbereitung

1. Einen internationalen Konflikt oder ein globales Problem sowie ein dazu passendes UN-Gremium auswählen; den Spielverlauf gemeinsam festlegen.
2. Positionspapiere zum Thema formulieren (alternativ: die vorgegebenen Rollenkarten bearbeiten)

Durchführung

3. Regionalgruppentreffen veranstalten und Resolutionsentwürfe formulieren (alternativ: die vorgegebenen Resolutionsentwürfe bearbeiten)
4. Plenumsphase I – die unterschiedlichen Positionen in Redebeiträgen vorstellen und debattieren
5. Plenumsphase II – zu jedem einzelnen operativen Absatz des Resolutionsentwurfs wird debattiert und Änderungsvorschläge eingebracht
6. Informelle Zwischenphasen (alternativ: Je nach zeitlichem Umfang können beliebige viele informelle Verhandlungen stattfinden und zu den Plenumsphasen zurückgekehrt werden)

7. Abstimmungs- und Ergebnisformulierung

Reflexion

8. Debriefing des Planspiels auf persönlicher und inhaltlicher Ebene
9. Weiterführende Fragen für den politischen Unterricht werden aus dem Debriefing entwickelt

d. Formelle und informelle Spielphasen wechseln sich ab!

Um sich den schwierigen Prozess der Entscheidungsfindung im Rahmen internationaler Diplomatie zu vergegenwärtigen, sollten sowohl formelle als auch informelle Spielphasen eingebaut werden. Der Wechsel von formellen und informellen Phasen wird auch in nachfolgender Übersicht aufgeführt, die einen Vorschlag für eine methodische Instruktion eines politischen Planspiels macht. Ein solcher Ablauf hat sich in der Praxis bewährt. Das simulierte Verfahren kann flexibel auf einen Zeitrahmen von zwei Schulstunden bis hin zu mehreren Projekttagen ausgeweitet werden, indem informelle Zwischenphasen eingeschoben und mehrere Gremien simuliert werden, die im Laufe des Planspiels miteinander interagieren. Die Vor- und Nachbereitung kann in einem zeitlichen Abstand zur Durchführung stattfinden. Die formellen Spielphasen erinnern dabei an die Methode der Podiumsdiskussion oder der Debatte, wie sie auch aus dem Deutschunterricht bekannt ist (z.B. „Jugend debattiert!“). Die informellen Spielphasen können als offene Gruppenarbeitsphasen gestaltet werden.

Scheitern als Anlass zur Reflexion – Ein Ausblick zur Nachbesprechung von Planspielen

Planspiele entfalten ihr didaktisches Potenzial erst in ihrer Nachbesprechung. Dabei ist in einem ersten Schritt wichtig, die emotionale Involviertheit der Teilnehmenden aufzugreifen und auf persönlicher Ebene zu reflektieren. Eine Position einzunehmen, die nicht die eigene ist, ist anspruchsvoll. Gerade dadurch aber wird die eigene Sichtweise gestärkt und die Erfahrung vermittelt, internationale Politik hat etwas mit mir zu tun.

Gleichzeitig vermitteln politische Planspiele, insbesondere im Bereich der Vereinten Nationen, den Spielenden nicht selten eine Erfahrung des Scheiterns.

- Nichtständige Mitglieder des UN-Sicherheitsrats „scheitern“, da ihre inhaltlichen Vorschläge durch das Veto eines ständigen Mitgliedsstaates verhindert werden.
- Nichtstaatliche Akteure „scheitern“, da sie zwar in der Debatte, nicht aber in Abstimmungsprozessen involviert sind.
- Entwicklungsländer „scheitern“, da sie ihren politischen Positionen kein ausrei-

chendes machtpolitisches Gewicht geben können.

- Marginalisierte Gruppen (bspw. indigene Völker) „scheitern“, da ihre Interessen von staatlichen Akteuren i. d. R. nicht vertreten werden.

Es gilt, im Rahmen der Nachbesprechung eines Planspiels dieses „Scheitern“ als einen ernstzunehmenden Reflexionsanlass zu begreifen. Reflexion findet dabei nicht nur auf der persönlichen Ebene statt (z.B.: Ein Kompromiss ist nicht zustande gekommen, weil wir als Spielende nicht kompromissbereit waren), sondern vor allem auf prozessualer und struktureller Ebene. Einem kritisch-emanzipativen Anspruch der politischen Bildung folgend verbindet sich mit der Planspielmethode die Möglichkeit, die Gelingensbedingungen von Politik zu analysieren. Durch die Erfahrung des Planspiels, eine Idealposition nicht durchsetzen zu können, werden Machtstrukturen der internationalen Politik wahrgenommen, die für Schüler*innen ansonsten abstrakt bleiben. Die Aussage eines Schülers nach einer Simulation des UN-Sicherheitsrats zur UN-Mission in Mali lässt diesen möglichen Lernanlass, der aus dem Scheitern eines Planspiels gezogen werden kann, deutlich werden:

„Ich fand es cool, dass ich mal selbst miterleben konnte, wie ungerecht eigentlich dieses Veto-Recht ist. Wenn man davon zum ersten Mal hört, dann denkt man sich: Hä, wie kommt man auf so etwas? Aber jetzt hat man es selbst erlebt, wie doof es ist, durch ein Veto-Recht etwas moralisch Richtiges zu verwerfen.“⁵

Anmerkungen

- 1 Petrik, A. / Rappenglück, S. (2017): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- 2 Eine Übersicht über die außerschulischen Planspielangebote ist online verfügbar unter: <https://www.model-un.de>
- 3 Weitere Informationen über den Verein DMUN e. V. sind online verfügbar unter: www.dmun.de
- 4 Materialien und Kontaktdaten sind online verfügbar unter: <https://www.dmun.de/bbvn/> und <https://dgvn.de/aktivitaeten/un-im-klassenzimmer/>
- 5 Die Durchführung einer Simulation des UN-Sicherheitsrats im Rahmen eines sechsstündigen Workshops in einer neunten Jahrgangsstufe der Hohen Landesschule Hanau wurde im Projekt „The NEXT LEVEL – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ der Goethe-Universität am 24.10.2019 videografiert und anschließend evaluiert.



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Politische Bildung für die Demokratie!

Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung zum Verhältnis von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik

In den vergangenen Jahren kam es in der politischen Bildung zu einer Unübersichtlichkeit der im Feld verwendeten Begriffe. Ausgangspunkt dieser Entwicklung war die Durchführung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (2002–2007), mit dem der Begriff Demokratiepädagogik gesetzt wurde. Im Folgenden etablierten sich im Diskurs weitere Begriffe wie Demokratieerziehung, Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik usw.

Gleichzeitig und mit dieser Entwicklung zusammenhängend änderten sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Statt einer soliden Entwicklung und Förderung dauerhafter und verlässlicher Strukturen politischer Bildung verschoben sich die Förderschwerpunkte hin zu projektbasierten, kurzfristigen, vor allem auf soziales Lernen zielende demokratiepädagogische Bildungsangebote.

Als dritte Entwicklung lässt sich, insbesondere in jüngerer Zeit, eine weitere Verschiebung sowohl im Diskurs als auch in der bildungspolitischen Rahmung feststellen, die kontrovers unter der Formel „Versicherlichung der politischen Bildung“ diskutiert wird. Gemeint ist hiermit, dass politische

Bildung einseitig aus einer Perspektive der Sicherheit einer angegriffenen Demokratie konzipiert wird. Durch eine Priorisierung präventiver Aufgaben können die partizipatorischen Aufgaben politischer Bildung vernachlässigt werden.

Diese bildungspolitischen Entwicklungen machen es aus Sicht der DVPB notwendig, eine Positionsbestimmung vorzunehmen.

Wofür wir stehen: Unser Verständnis politischer Bildung

• Mündigkeit

Politischer Bildung liegt die Annahme zur Mündigkeit befähigter Menschen zu Grunde. Politischer Bildung liegt ein Menschenbild zugrunde, das die Potenziale der Lernenden und nicht nur Defizite fokussiert. Politische Bildung wird als ein lebenslanger Lern- und Entwicklungsprozess angesehen, der sich in unterschiedlichen Bildungsbereichen und -sektoren vollzieht — formale, non-formale politische Bildungsinstitutionen usw. — und den es zu begleiten und zu fördern gilt.

Politische Bildung zielt auf die Stärkung und Weiterentwicklung von politischer Demokratie und einer demokratischen Gesell-

schaft mündiger und politisch handlungsfähiger Bürger*innen. Demokratie wird als unabgeschlossener Prozess der Demokratisierung des Gemeinwesens verstanden, der von Bürger*innen für Bürger*innen immer wieder aufs Neue zu erringen und durchzusetzen ist. Die Individuen sind in der Demokratie autonome, gleichberechtigte und gleichwertige Menschen, die zugleich voneinander abhängen — so wie die Demokratie auf sie angewiesen ist. Mündigkeit in der Demokratie ist die selbst verantwortete, individuelle und kollektive Teilhabe mit der eigenen Stimme am Gemeinwesen. Deshalb anerkennt aufgeklärtes Eigeninteresse die Interessen anderer und berücksichtigt auch die von Institutionen und Systemen (Perspektivenwechsel und -ausweitung).

Die demokratische Gesellschaft bringt die Individualisierung von Lebensentwürfen und den Pluralismus der Positionen hervor, das Grundgesetz garantiert den Rahmen dafür. Diese Positionen stehen häufig im Streit um politische Entscheidungen, die das Zusammenleben, die Funktionsweisen von Institutionen, die Repräsentation von Interessen sowie die Verteilung von Lebenschancen

und Ressourcen regeln. Streitkultur und anerkannte Verfahren verbürgen das friedliche Austragen der Gegensätze und Differenzen. Akzeptanz und Kritik, Bewahrung und Reform sind notwendige Gegenpole des demokratischen Lebens, die Dialektik von Dissens und Konsens, Konflikt und Kompromiss bestimmt das demokratische System.

Auch politische Bildung gibt es nur im Plural mit unterschiedlichen Akzentuierungen von Sicherheit und Freiheit, Prävention und Partizipation, Staat und Gesellschaft. Aus den zunächst als gegensätzlich wahrgenommenen Unterschieden können sich auch Annäherungsprozesse entwickeln.

- *Kompetenzen der Bürger*innen in der Demokratie*

In einer langen Tradition spricht die Didaktik der politischen Bildung von der Trias der Kompetenzen „Sehen – Beurteilen – Handeln“, mit denen wir – der Idee nach als mündige Personen – teilnehmen können

Die Fähigkeit zur Analyse – das Sehen – enthält im Alltag sehr unterschiedliche Facetten. Häufig starten wir mit spontanen Wahrnehmungen, mit Emotionen, wir haben Meinungen und wir reagieren mehr oder weniger diffus. Auch im Alltag bemühen wir uns um fachliche und fachwissenschaftliche Klärungen, damit wir mit anderen diskutieren können und die Wirklichkeit nicht verfehlen. Das betrifft den Nahraum unserer Lebenswelten, die organisierten und strukturierten Institutionen sowie die gesamtgesellschaftliche Einbettung in (Teil-)Systeme und in die Weltgesellschaft. Es macht einen Unterschied, ob wir unsere Beziehungen bereden oder die Regeln unseres Lebens befürworten/kritisieren oder die Strukturen von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik bestärken bzw. ändern wollen.

Die Fähigkeit zum Urteilen verklammert die Dimensionen des moralischen und des politischen Urteilens. Die durch Analyse erworbenen Einsichten gehen ein in Werte-Orientierungen (Moral, Ethik) und Entscheidungen (Politik) – oder werden durch sie provoziert, wenn der Streit um Werte und um Ergebnisse durch Klärungen der Argumente vorangebracht wird.

Die Teilhabe in der eigenen Lebenswelt (z.B. Gemeinschaft in der Schule) in ihrer politischen Verfasstheit (z.B. Schülervertretung), die durch demokratische Instanzen formu-

liert wurde (z.B. Länder-Parlamente), findet auf unterschiedlichen Ebenen statt, deren Differenz und deren Zusammenhang durch Reflexionen und durch unterschiedliche handelnde Zugänge im Lernen gesichert werden. Das Handeln meint also die Partizipation im sozialen Nahraum und im politischen Raum. Dementsprechend wird politische Handlungsfähigkeit nicht nur mittels sozialem, sondern vor allem durch politisches Lernen erlangt.

- *Subjektorientierung*

Politische Bildung fördert die Person der Lernenden und ihre Weiterentwicklung. Sie werden nicht als Objekte von Belehrungsprozessen behandelt, sondern als sich bildende Subjekte anerkannt.

Für die Subjekte geht es hierbei um die Entwicklung ihrer politischen Grundorientierungen und Positionen, also – der Idee nach – um die Fähigkeit, sich im demokratisch-politischen Raum zu verorten, die eigenen Interessen und die anderer angemessen zu vertreten und als aktive Bürger*innen an politischen Prozessen teilzunehmen. Diese Entwicklung gilt es zu fördern, damit das Individuum in seinem Leben als Person in Organisationen, Institutionen und komplexen Teilwelten zunehmend abstrakte und universalisierungsfähige Kompetenzen erwerben kann.

Die Förderung der politischen Bildung achtet die konkreten Subjekte, ihre Persönlichkeit, Freiheit und Möglichkeiten. Es geht um politische Bildung im Sinne auch von politischer Selbst-Bildung, also die aktive Aneignung von Welt im Spannungsfeld von individueller Autonomie und gesellschaftlicher Einbindung, nicht um politische Erziehung im Sinne von Prägung.

- *Fachunterricht und lebenslanges Lernen*

Politische Bildung als Fachunterricht in der Schule und als fachliche Angebote der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung initiiert und unterstützt den langwierigen Prozess von Erkenntnis und Erfahrung im Rahmen politischer Bildungsbiographien.

Der aktiven Aneignung der Welt dienen im Politik-Unterricht sowie in außerschulischen Bildungsangeboten die fachdidaktischen Prinzipien (z.B. Subjekt-, Konflikt-, Problem-, Zukunftsorientierung) sowie dynamische Unterrichtsmethoden (z.B. Konfliktanalyse,

Problemstudie, Planspiel). Sie bieten strukturierte Zugänge zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik, integrieren also das sozialwissenschaftliche Lernen. Den Subjekten bieten sie Wege der Mitwirkung am Prozess der gemeinsamen Bildung und fordern ihnen diese ab. Die gegenseitige Achtung und die Achtung anderer wird in den Interaktionen durch den Beutelsbacher Konsens geleitet (Verbot der Überwältigung, Gebot der Kontroverse, Orientierung an den Interessen der Lernenden).

Komplexe und abstrakte Prozesse und Systeme können selten in der Lebenswelt erfahren werden; sie müssen reflexiv in strukturierter Bildung eingeholt werden. Hieraus folgt die Notwendigkeit, soziales Lernen und bürgerschaftliches Engagement durch Unterricht (Schule) und/oder non-formale Bildung (in außerschulischen Bildungsstätten) zu begleiten.

Politische Bildung ist niemals „fertig“. Nicht nur die Welt(en) ändern sich und werden geändert, auch die Individuen entwickeln sich weiter und verlangen nach kooperativer Weiter-Bildung.

Was wir wollen: Politische Bildung für die Demokratie

Politische Bildung für die Demokratie fokussiert ein Verständnis von Demokratie, das sich nicht darin erschöpft, Demokratie als Lebensform zu fassen. Sie nimmt Demokratie immer auch als Macht- und Herrschaftsverhältnis mit Stärken und Schwächen, Beharrungskräften und Brüchen, Konflikten und Krisen wahr. Politische Bildung schätzt die Schule als einen wichtigen Faktor für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen ein. Sie unterliegt aber nicht dem Kurzschluss der Annahme, schulische Lernerfahrungen seien ohne Weiteres auf Gesellschaft und Staat transferierbar. Die Relevanz von sozialem Lernen auch für politisches Lernen wird gesehen, aber neben der Betonung sozialer und personaler Beziehungen stehen immer auch die politischen und sozialen Verhältnisse und Strukturen im Blickfeld der Bildungsbemühungen. Hierfür ist die Stärkung des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts nötig – durch mehr zeitliche Ressourcen für den Unterricht und durch fachlich-professionelle Lehrkräfte.

Politische Bildung hatte immer schon ein Selbstverständnis, das Prävention als Auftrag

miteinschließt. Sie erschöpft sich aber nicht darin, „Präventionspädagogik“ zu sein. Statt einseitig darauf zu fokussieren, welche Gefahren von Lernenden ausgehen können, die die Demokratie und die Menschenrechte ablehnen, richtet sie ihr Augenmerk besonders auf die Stärkung der partizipatorischen Potentiale und Möglichkeiten der Adressat*innen, auf ihre Entwicklung zur Mündigkeit.

Politische Bildung braucht verlässliche Strukturen und Rahmenbedingungen. Die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre folgen zunehmend dem Trend, die thematische Vielfalt der politischen Bildung zugunsten vorgeblich gesellschaftlich prioritär zu befördernder Zwecke einzuschränken und gleichzeitig vorhandene Strukturen zugunsten kurzfristiger Projekte auszuhöhlen.

Der auch mit entsprechenden Förderpraktiken versehene Fokus auf Demokratieförderung und Präventionsmaßnahmen schränkt die allgemeine politische Bildung, insbesondere die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, in ihrer freien Themenwahl ein. Die in einer Demokratie plurale und subsidiäre freie Themenwahl ist jedoch konstitutiv für das Verhältnis zwischen Staat und (Zivil-)Gesellschaft.

Begünstigt wird diese Entwicklung durch die zunehmende kompetitive Förderung lediglich projektbasierter Bildungsangebote. Diese Entwicklung ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Denn die vornehmlich wettbewerbsbasierte Vergabe von Fördergeldern kann dazu führen, dass zwar der kostengünstigste Anbieter zum Zuge kommt; dies bedeutet jedoch keineswegs, dass damit auch die für politische Bildung eigentlich anzulegenden Qualitätsstandards eingehalten werden. Diese können eher durch fachlich ausgebildetes und langfristig beschäftigtes Personal in etablierten Einrichtungen der politischen Bildung gewährleistet werden – die aber eben auch auf eine langfristige und solide Grundfinanzierung angewiesen sind. Die vornehmlich projektbasierte Finanzierung politischer Bildung führt somit auch zu einer zunehmenden Prekarisierung von Beschäftigung vor allem im Feld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

Hinzu kommt: Eine vornehmlich projektbasierte Förderung stärkt den instrumentellen Blick auf politische Bildung. Es entsteht ein Eindruck der „monetären Abrechenbar-

keit und Ziel-Erreichung“ politischer Bildungsbemühungen, der einem aufgeklärten Verständnis von politischer Bildung als lebenslangem Lernprozess zuwiderläuft.

Gute Politische Bildung braucht also die einer pluralen Demokratie und offenen Gesellschaft eingeschriebene Freiheit der Themenwahl sowie verlässliche Strukturen und bildungspolitische Rahmenbedingungen – sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen politischen Bildung.

Fazit

Das Jahr 2020 ist vor allem durch die Ausbreitung und die damit verbundenen massiven Einschränkungen des privaten und des öffentlichen Lebens durch das neuartige Coronavirus geprägt. Diese Veränderungen und die mit ihnen einhergehenden gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, Konflikte und Entscheidungen machen erneut deutlich, wie wichtig politische Bildung in unserer Gegenwart ist. Durch die Krise besonders klar zu Tage tretende Themen wie die Macht der Exekutive in der Pandemie, Grundrechtsbeschränkungen zum Schutz anderer Grundrechte, die Rolle des Nationalstaats und der EU sowie internationaler Organisationen und

Institutionen, das Verhältnis von Staat und Wirtschaft, die Verletzlichkeit der Demokratie in Extremsituationen, die veränderte Rolle der Medien sowie die Bedeutung digitaler Kommunikation sind weder im Rahmen einer demokratie-pädagogisch verengten Perspektive politischer Bildung zu bearbeiten, noch im Rahmen einer politischen Bildung, die ihre Präventionsmaßnahmen einseitig unter eine Sicherheitsperspektive stellt.

Politische Bildung muss mehr sein, als soziales und politisches Lernen in einer demokratischen Schule und auch mehr als nur Prävention potentieller gesellschaftlicher Gefahren. Politische Bildung ist dazu da, Politik lernen im Umgang mit Staat, Wirtschaft und Recht zu ermöglichen und zu begleiten. Nur im Rahmen verlässlicher Strukturen und unter der Voraussetzung einer freien Themenwahl, die auf aktuelle Entwicklungen reagieren und die Interessen der Lernenden wahren kann, kann politische Bildung ihrer Aufgabe gerecht werden, die politische Mündigkeit und Handlungsfähigkeit von Bürger*innen in allen Lebensphasen zu fördern und so zur Bewahrung und Weiterentwicklung der Demokratie beizutragen.

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Hompages der Landesverbände.

Oktober 2021

22.10.2021

Mecklenburg-Vorpommern

Jahreskongress zur politischen Bildung „Jugend.Macht.Politik – Politische Bildung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“
9.30 Uhr bis 16.00 Uhr, online

November 2021

25.–27.11.2021

Thüringen

Herbsttagung der DVPB, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Angegriffen und erschöpft!? – Demokratie(n) und Politische Bildung

POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2021, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

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

Themenplan 2021

- Heft 1: Inclusive Citizenship
- Heft 2: Klimakrise
- Heft 3: Internationale Politik
- Heft 4: Politische und gesellschaftliche Folgen von Corona

Redaktion

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

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 26,00 € zzgl. Versand
Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten
Bestellungen und Fragen zum Abonnement:
info@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42-50, 60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de



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

Themenplan 2021

- Heft 1: Die Gemeinde als politische Akteurin
- Heft 2: Frauenrechte
- Heft 3: Public Health
- Heft 4: Partizipation von Kindern und Jugendlichen
- Heft 5: Sprachenrechte

Redaktion

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

Bezugsbedingungen

5 Hefte 2021
Einzelheft: 3,50 € inkl. Versandkosten
service@politik-lernen.at
Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at



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

Themenplan

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

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

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



BERICHTE

Thüringen

Landesverband verlieh zum 12. Mal in Folge den Abiturpreis

Am 13. Juli 2021 verlieh der Landesverband der DVPB im Thüringer Landtag den Abiturpreis. In diesem Jahr lobte die Jury drei Preisträger*innen aus.

Den ersten Preis erhielt Matteo Müller von der Staatlichen Gemeinschaftsschule Jenaplan aus Weimar. Der zweite Preis ging an Alexandra Zeth von der Salzmannschule aus Schnepfenthal. Mit dem dritten Preis wurde Malcom Stephan vom Kyffhäuser-Gymnasium aus Bad Frankenhausen ausgezeichnet. Der Vorstand des Landesverbandes der DVPB Thüringen wählte in einer geheimen Jurysitzung Anfang Juni unter den Bewerbungen aus ganz Thüringen die Preisträger*innen aus und begründete die Auswahl in den Laudationes. Die Preisträger überzeugten die Jury u.a. aufgrund ihrer sehr guten Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und der Aktualität und Kontroversität in den Ausführungen ihrer Seminarfacharbeiten. So setzten sich die Abiturienten u.a. mit dem Thema der „Reichsbürgerbewegung“ oder der Frage „Was steckt hinter den Bioprodukten?“ auseinander. Beeindruckt zeigte sich die Jury jedoch v.a. vom herausragenden ehrenamtlichen Engagement der Jugendlichen. Dieses reicht von der aktiven Beteiligung in Schülergremien auf regionaler und nationaler Ebene, über Parteimitgliedschaften bis hin zur Leitung von Arbeitsgemeinschaften und der Integration von Kindern nicht deutscher Herkunft.

An der Feierstunde nahmen unter Wahrung der Sicherheits- und Hygieneregeln rund 30 Gäste teil, unter ihnen die Landtagspräsidentin Birgit Keller



Matteo Müller (1. Preisträger), Toralf Schenk (Landesvorstand DVPB), Alexandra Zeth (2. Preisträgerin), Landtagspräsidentin Birgit Keller, Malcom Stephan (3. Preisträger), Anselm Cypionka (Landesvorstand DVPB) (v.l.)

ler und deren Vizepräsidentin Dorothea Marx. Die Landtagspräsidentin würdigte in ihrer Ansprache die Leistungen der Preisträger und stellte die große Bedeutung des Engagements der Jugendlichen für die Gesellschaft heraus. „Der Sozialkundeunterricht ist für junge Menschen die Schnittstelle zur gelebten Demokratie. Wir zeichnen deshalb nicht nur das vorbildliche Engagement junger Abiturient*innen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich aus, sondern erstmalig auch Lehrerinnen und Lehrer, die auf inspirierende Weise ihre Schüler*innen Demokratie und politisches Verständnis sowie soziales Engagement vorleben und vermitteln“, so die Landtagspräsidentin.

Im Beisein von Eltern, Lehrern, Schülern und Mitarbeitern des Landtags überreichte die Landtagspräsidentin die Buch- und Sachpreise, die neben der einjährigen kostenlosen Mitgliedschaft im Landesverband ausgelobt worden waren. Erstmalig waren die Ehrungen durch den Landesverband der DVPB auch mit Geldpreisen in Höhe von € 300/200 und 100 verbunden.

Im zweiten Teil der Veranstaltung wurden erstmals auch engagierte Sozialkundelehrer*innen ausgezeichnet. Gerade in Zeiten der Pandemie und der schwierigen Arbeitsbedingungen an den Schulen sah der Landesvorstand den richtigen Zeitpunkt gekommen, auch den Lehrenden für ihre Arbeit zu danken. Unter den zahlreichen Bewerbungen überzeugten die Jury vor allem drei, die ebenfalls mit einem Geld- und Sachpreis, sowie einer Urkunde und einer kostenlosen einjährigen Mitgliedschaft ausgezeichnet wurden. Der erste Platz ging an Kathrin Löber von der Thüringer Gemeinschaftsschule Galileo in Jena. Mit dem zweiten Preis wurde Uta Müller vom Förderschulzentrum Weimar ausgezeichnet und mit dem dritten Preis Michael Hose vom Gymnasium Königsee. Alle drei Preisträger*innen überzeugten die Jury u.a. aufgrund ihres überdurchschnittlichen Engagements für politische Bildung im schulischen und außerschulischen Kontext, einen zeitgemäßen und aktuellen Sozialkundeunterricht, durch den Einsatz digitaler Medien und die Etablierung einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur.

Musikalisch umrahmt wurde die Preisverleihungen von Schülerinnen und Schülern vom Orlatalgymnasium aus Neustadt/ Orla.

*Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen)*

Quelle: Thüringer Landtag



Toralf Schenk (Landesvorstand DVPB), Kathrin Löber (1. Preisträgerin), Landtagspräsidentin Birgit Keller, Uta Müller (2. Preisträger), Anselm Cypionka (Landesvorstand DVPB), Michael Hose (3. Preisträger) (v.l.)

Berlin

#aktiveSchüler_innen2021

Bereits zum fünften Mal zeichnete der Landesverband Berlin der DVBP aktive Schüler*innen für ihr politisches Engagement aus. In diesem Jahr lautete das Thema: „Zusammen statt alleine: Schüler*innenengagement in Zeiten von Corona“.

Pandemiebedingt wurde der Preis am 14.06.2021 im Rahmen einer Videokonferenz unter der Schirmherrschaft der Senatorin Sandra Scheeres übergeben und die Möglichkeit genutzt, mit den Schüler*innen über ihre beeindruckenden Projekte ins Gespräch zu kommen.

Die Auszeichnung ist mit einem Preisgeld in Höhe von 200 EUR dotiert, welches von der DVBP Berlin zur Verfügung gestellt wurde. Die Jury beschloss neben dem ausgeschriebenen Preis noch zusätzlich fünf Engagementpreise zu vergeben:

Der **Hauptpreis** ging an Felix Scharnowski, ein Schüler der 11. Klasse des Grünen Campus Malchow. Während des Lockdowns hat er ein sehr ambitioniertes Projekt auf die Beine gestellt: Gemeinsam mit seiner Lehrerin hat er auf dem schuleigenen YouTube-Kanal („gcmvideo“) ein eigenes Format entwickelt, in dem Lehrinhalte auf anschauliche Art und Weise aufbereitet werden. So hilft Felix aktiv dabei, das Homeschooling näher auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abzustimmen. Die Jury war beim Anschauen der Videos sofort beeindruckt davon, wie viel Arbeit, Herzblut und auch technische Expertise darin steckt. Mit diesem Projekt leistet Felix einen wichtigen Beitrag für den Ausbau von schüler*innen-zentrierten digitalen Bildungsangeboten und engagiert sich dabei nicht nur für die Bedürfnisse seiner Mitschüler*innen, sondern lässt auch andere Interessierte von den offen zugänglichen Videos profitieren.

Für ihr **Engagement** ausgezeichnet wurde die Klasse 7b des Fichtenberg-Gymnasiums. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, ein Kinder- und Jugendparlament in ihrem Bezirk aufzubauen. Den Schüler*innen ist es gelungen, in einem aufwändigen Prozess die Unterstützung ihrer Schulgemeinschaft und schließlich auch einer Fraktion in der Bezirks-BVV für ihr Vorhaben zu gewinnen – und das alles unter Pandemiebedingungen. Die Jury war begeistert von dem unbe-



irrten Einsatz für politische Mitbestimmung trotz der widrigen Umstände des letzten Jahres.

Einen **Engagementpreis** erhielt auch die Gruppe der Kurt-Schwitters-Schule. Die Schüler*innen organisierten in Eigenregie und mit flexiblen Lösungen unter Pandemiebedingungen eine Kleiderspendenaktion und einen Flohmarkt, um den Erlös an Geflüchtete und der Organisation Lesvos Solidarity zu spenden.

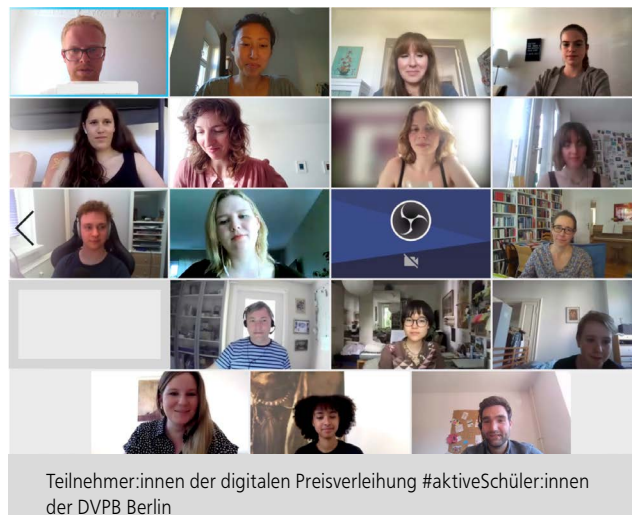
Die Jury zeichnete die Diversity-Task-Force der Nelson-Mandela-Schule ebenfalls mit einem **Engagementpreis** aus. Die von Schüler*innen geleitete Gruppe plant und führt selbstständig Projekte zum Thema Diversity für die Schüler*innenschaft, aber auch für das Kollegium und die Elternschaft durch. U.a. haben sie rund um den Black History Month Online-Workshops für Grundschulklassen organisiert und mithilfe einer Instagram-Kampagne vorbereitet. Ein weiteres Ziel der Gruppe ist es, eine Black History Class in den Lehrplan der Schule zu integrieren, um so die Inhalte auch fest zum Bestandteil des Curriculums zu machen.

In bereits mehr als 40 Projekten hat sich die Interessengemeinschaft Friedenstaube des Otto-Nagel-Gymnasiums schon für eine nachhaltigere und gerechtere Gesellschaft eingesetzt. Dafür erhielt die Gruppe einen **Engagementpreis**. Dabei hat sie auf eindrucksvolle Art und Weise vorgemacht, wie ein solches Engagement auch zu Corona-Zeiten erfolgreich fortgesetzt werden kann: Durch Formate in Teilpräsenz und den Einsatz digitaler Tools konnten Workshops weiterhin durchgeführt werden, wie das digitale Stolperstein-Projekt: Unter dem Motto "Gemeinsam gegen das Vergessen" suchten die Siebtklässler*innen des Otto-Nagel-Gymnasiums Stolpersteine in ihrer Umgebung auf, um digital ein Zeichen gegen Antisemitismus und für Toleranz zu setzen.

„Nachhaltiger Konsum: Slow & Fair Fashion“ – so lautete das Thema der Nachhaltigkeitskonferenz 2020 des Beethoven-Gymnasiums. Die Schüler*innengruppe organisierte zum einen Online-Workshops und -Panels zur Problematik des „Hyperkonsums“ und der nicht fairen und nachhaltigen Modeindustrie und zum anderen wurde nach konstruktiven Lösungsansätzen gesucht. Die Jury verlieh dafür einen weiteren **Engagementpreis**.

Sämtliche Preisträger*innen sowie einen Audio-Mitschnitt der Online-Preisverleihung finden sich demnächst auf der Landesverbandsseite dvpb-berlin.de

Myoung Seo



Nordrhein-Westfalen

Die Situation der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen – und ein Blick in die Zukunft

Im nordrhein-westfälischen Landtag wurde, scharf kritisiert von den Fraktionen Bündnis 90/Die Grünen und der SPD, mit den Stimmen der Abgeordneten der CDU/FDP-Regierungskoalition eine novellierte Lehramtszugangsverordnung beschlossen. Diese Entscheidung fiel, obwohl es einen breiten zivilgesellschaftlichen Widerspruch und Protest (siehe: sowbleibt.de) gegen die Pläne der Landesregierung gab. Mittlerweile ist die neue Lehramtszugangsverordnung vom 18. Juni 2021 in Kraft getreten (RechtNRW.de). Das Unterrichtsfach „Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften)“ wird, so der Verordnungstext durch die Wörter „Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften“ ersetzt (vgl. § 4, Abs. 2).

Diese Umbenennung der Lehramtsstudienfächer klingt zunächst wenig dramatisch, führt aber zu tektonischen Verschiebungen, die zu Lasten politischer und vor allem soziologischer Lehrinhalte gehen. Begründet wurden die Pläne der Landesregierung mit der Ausdehnung der ökonomischen Bildungsanteile im Unterrichtsfach „Wirtschaft-Politik“. Wie inkonsistent diese Argumentation ist, zeigt sich auch daran, dass ähnliche Maßnahmen für die Lehrkräfteausbildung für das Unterrichtsfach Geschichte nicht vorgesehen sind, obwohl auch dort die ökonomischen Inhalte ausgeweitet und hierfür eigens zusätzliche Unterrichtsstunden bereitgestellt werden.

In der Kritik stand vor allem auch das Vorhaben, Lehrkräften mit Fakultät für Sozialwissenschaften die Lehrbefähigung für das „neue“ Unterrichtsfach Wirtschaft-Politik zu entziehen. Über Zertifikatskurse im Bereich der ökonomischen Bildung sollten die Lehrkräfte erst wieder die Lehrbefähigung erwerben. Dieses fachlich und dienstrechtlich zweifelhafte Vorhaben – Lehrkräfte mit Fakultät für Sozialwissenschaften unterrichten seit Jahrzehnten auch ökonomische Themen und Unterrichtsfächer wie Arbeitslehre/Wirtschaft – konnte aufgrund des breiten zivilgesellschaftlichen Protests (vorerst) abgewendet werden.

Das Votum der Landesregierung erfolgt gegen den expliziten Willen der Schüler*innen- und Studierendenvertretungen, der Elternverbände sowie der Gewerkschaften (GEW) und von Lehrer*innenverbänden (PhV NW). Mehrheitlich sprachen sich auch die lehrerausbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und die meisten Fachverbände gegen die geplanten Änderungen in der Lehramtszugangsverordnung aus (siehe Landtag NRW – Stellungnahmen zur Anhörung am 11. Mai 2021). Die derzeitigen Oppositionsfraktionen im nordrhein-westfälischen Landtag SPD und Bündnis 90/Die Grünen haben angekündigt, die oben skizzierten Änderungen im Falle einer Regierungsbeteiligung in der nächsten Legislaturperiode rückgängig zu machen.

Befürwortet wurden die Änderungen der Lehramtszugangsverordnung lediglich von Unternehmer*innenverbänden und von Interessenverbänden der liberal-neoklassisch orientierten ökonomischen Bildung.

Obwohl die Kritik an den Plänen der Landesregierung gewichtig war, erfolgten nach der Anhörung im NRW-Landtag keine substanziellen Änderungen mehr am Entwurf der novellierten Lehramtszugangsverordnung.

Die in POLIS 2-2021 S. 28ff. abgedruckte Landtags-Stellungnahme der DVPB NW skizziert daher nicht nur die Situation der sozialwissenschaftlichen Bildung in Nordrhein-Westfalen, sondern auch die von uns befürchteten negativen Auswirkungen der novellierten Lehramtszugangsverordnung. Diese stellt einen Frontalangriff gegen die politisch-gesellschaftliche Bildung in Nordrhein-Westfalen dar.

Bettina Zurstrassen
Landesvorsitzende dvpb- nw e.v.

Brandenburg

30³ – 30 Jahre DVPB-Landesverband Brandenburg, 30 Jahre Politische Bildung, 30 Jahre Demokratie als Herausforderung

Am 4. Mai 1991 gründete sich der Landesverband Brandenburg mit dem Ziel, demokratische Werte zu stärken und demokratiefeindlichen Positionen und

an Zustimmung, wohingegen eine Partei wie die AfD, „die in weiten Teilen rechtsextrem ist und unser parlamentarisches System und seine Grundlagen insgesamt infrage stellt“, an Wahlstimmen gewinnt.

2. Die Demokratie gerät durch ihre Feinde unter Druck: von außen durch autoritäre Regime, von innen durch eine deutliche Zunahme von Fake News und Hate Speech, aber auch durch deutlich mehr Rassismus, Antisemitismus und Gewalt.
3. Es muss darauf geachtet werden, dass „nicht weite Teile Ostdeutschlands dauerhaft für die Demokratie verloren gehen“.

Im Anschluss setzten sich Prof. Dr. Wolfgang Merkel (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung), Alfred Roos (Geschäftsführer der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie in Brandenburg) und Dr. Rosemarie Naumann (Vorsitzende des DVPB Landesverbandes) mit den Impulsen von Dagmar Ziegler auseinander. Dabei rückten folgende Fragen in den Mittelpunkt:

1. Steckt die Demokratie in einer (neuen) Krise?
2. Inwiefern ist das verstärkte Auftauchen von antidemokratischen Positionen die Folge einer solchen Krise?
3. Was sind generell die Ursachen für antidemokratische Entwicklungen?
4. Welche Rolle kann die politische Bildung spielen, um zukünftig diesen Entwicklungen entgegenzuwirken?

Die Diskussionsteilnehmer*innen waren sich einig, dass der Krisenbegriff ein schwieriger ist. Gerade der Bezug auf die Krise der Demokratie erfordert, unterschiedliche gesellschaftliche Herausforderungen wie den Klimawandel, die Fluchtbewegungen oder die Corona-Pandemie zu betrachten und die Auswirkungen zu analysieren. So verweist Wolfgang Merkel in seinen Ausführungen zur Aktualität von Krise auf objektive und subjektive Krisenwahrnehmungen. Eine objektive Krise kann anhand messbarer Sachverhalte wissenschaftlich begründet werden. Subjektive Krisenwahrnehmungen werden hingegen durch ein Narrativ konstruiert: „Eine Krise liegt dann vor, wenn die Mehrheit der Gesellschaft denkt, dass wir uns in einer Krise befinden“. Im Zuge der Pandemie sei hier auf die extreme Rechte zu verweisen, die ein solches Krisennarrativ stark mitprägt.

Alfred Roos knüpfte hier an und verdeutlichte, dass im Land Brandenburg derzeit eine Situation besteht, in der Akteure der extremen Rechten versuchen, Jugendliche auf unterschiedlichste Art und



Alfred Roos (RAA Brandenburg), Dagmar Ziegler (Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages), Kai Lingen (Mitarbeiter Bundestag), Prof. Dr. Ingo Juchler (Uni Potsdam)

Weise zu prägen, und zudem die AfD, die in vielen Punkten nicht demokratisch agiert, zweitstärkste parlamentarische Kraft ist. Die Gefahr liege nun darin, dass extrem rechte Akteure durch die AfD die Chance haben, in die Parlamente zu wirken und Wählergruppen zu gewinnen, die bereits seit Langem ihren „Unmut“ gegenüber den parlamentarischen Institutionen äußern. Als Ursachen für den Erfolg antidemokratischer Positionen und Einstellungen nannte Merkel die Repräsentationsschwäche der etablierten Parteien, die Unsicherheit über die eigene Zukunft der Wähler*innen wie auch die Globalisierung. Hieran anschließend verdeutlichte Rosemarie Naumann, dass hier auch Erfahrungen im Transformationsprozess als ostdeutsche Spezifik nicht unterschätzt werden dürfen.

Es bleibt zu fragen, was wir als politische Bildner*innen tun können, um uns aktuell diesen Herausforderungen zu stellen. Vor welchen Aufgaben steht der Brandenburgische Landesverband? Die Gesprächspartner*innen waren sich schnell einig: Auch mit Blick auf die geographische und sozialstrukturelle Beschaffenheit Brandenburgs sind politische Angebote zu initiieren und zu stärken, in denen verschiedene gesellschaftliche Gruppen in den Austausch und ins Gespräch kommen. Dabei dürfe jedoch nicht unterschätzt werden, dass einer Ermutigung zur Partizipation auch „Erfahrungen des Scheiterns“ folgen können. Demokratische Bildungsarbeit muss daher auch beinhalten, das Aushalten dieser Erfahrungen zu lernen. Keinesfalls scheitern soll jedoch das zukünftige Engagement des Landesverbandes Brandenburg, weshalb wir tatkräftig auf das nächste Jubiläum hinarbeiten.

Udo Dannemann & Luisa Girmus

Einstellungen entgegenzutreten. Auch heute, 30 Jahre später ist diese Bildungsarbeit gefordert: Gesellschaftliche Entwicklungen bundesweit wie auch in Brandenburg zeigen, dass sich politische, ökonomische und soziale Konflikte gerade im Zuge der Corona-Pandemie weiter zuspitzen und antidemokratische Positionen und Einstellungen stärker sichtbar werden. In diesem Sinne begingen wir am 22.06.21 das 30-jährige Vereinsjubiläum nicht mit einem Rückblick, sondern mit einer Veranstaltung zu der Frage „Demokratie in der Krise? - Herausforderung für die Politische Bildung?“. Die Vizepräsidentin des Bundestages Dagmar Ziegler, selbst Brandenburgerin, leitete mit einem Impulsreferat in den Abend ein und stellte folgende Herausforderungen für unsere Demokratie heraus:

1. Es kommt zu Veränderungen im politischen System. Die sogenannten „Volksparteien“ verlieren



v.l.n.r.: Udo Dannemann (Uni Potsdam), Prof. Dr. Wolfgang Merkel (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung), Alfred Roos (RAA Brandenburg), Dr. Rosemarie Naumann (Uni Potsdam)

Sibylle Reinhardt zum 80. Geburtstag

Kritisch, kontrovers, der Sache verpflichtet.

Liebe Sibylle,
das erste Mal persönlich wahrgenommen habe ich Dich auf der GPJE-Ta-
gung 2011. Ich hielt einen Vortrag zu Hannah Arendt und setzte mich kri-
tisch mit dem Buch „Konzepte der Politik“ auseinander, als Du plötzlich mit-
ten in meinen Vortrag hineinriefst und eine klarere Positionierung meiner-
seits verlangtest. So habe ich Dich seitdem immer wieder und inzwischen
ja auch ein wenig besser kennengelernt: nie um eine kritische Einlassung
verlegen, stets fachlich fundiert und immer an der Sache interessiert! Dass
ich als Bundesvorsitzender der DVPB auch von Deiner großen Erfahrung
in der Verbandsarbeit profitieren darf, freut mich immer wieder
aufs Neue. Ich wünsche Dir von Herzen alles Gute zum 80. Ge-
burtstag und hoffe, dass Du die DVPB und die politische Bildung
insgesamt auch weiterhin so engagiert begleiten wirst.

Tonio Oeftering

Der didaktische Doppeldecker wirkt

Vor mehr als 25 Jahren kamst Du als erfahrene Lehrerin und frisch berufene Professorin aus Wuppertal nach Halle und trafst dort auf eine Generation Studenten – darunter auch mich –, die den Großteil ihrer schulischen Sozialisation in der DDR durchlaufen hatte. Für mich setzte ein nachholender gesellschaftswissenschaftlicher und politikdidaktischer Lernprozess ein, den Du maßgeblich geprägt hast. Kommunika-
tives Handeln, Kommunitarismus, Rollen-
theorie, politisch-moralische Urteilsfähigkeit und Deine Theorie der politikdidaktischen Prinzipien waren wichtige Themen. Einzig-
artig aber war, wie Du all dies hochschuldi-
daktisch vermittelt hast. Allen war klar: Was wir hier erproben und besprechen, hat etwas mit meiner zukünftigen Profession zu tun. Aufgeklärte Rationalistin durch und durch, waren dabei Theorien des Modellerns Deine Sache nicht. Jedoch: Der didaktische Doppeldecker wirkt! Dein Schaffen ist für mich und viele andere Orientierungspunkt und Wetzstein. Ich wünsche Dir von Herzen viele weitere aktive Jahre und alles erdenklich Gute zum 80. Geburtstag!

Michael May



© privat

Von Wuppertal über Soest, Cottbus, Körba und Burg nach Bagenz

Fachdidaktisches Vorbereitungstreffen einer der 9 Studienwochen im Rahmen des postgradualen Studiengangs Politische Bildung (Koope-
rationsprojekt der Bundesländer NRW & BB sowie der FU Berlin von 1990–94) im „Reichel“garten in Wuppertal-Beyenburg. (v.l. Sibylle Reinhardt, Gerd Weiß, Georg Reichel, Helmut A. Bieber, nicht auf dem Bild: Helmut Booms, Dirk Strotmann)

Die Geburtstagsgrüße, liebe Sibylle, rufen viele schöne Erinnerun-
gen wach!

(hab)

Es gibt nichts Gutes, außer man tut es (Erich Kästner)

Liebe Sibylle,
zu deinem 80. Geburtstag wünsche ich dir und uns, dass du uns auch die nächsten 20 Jahre so gesund, neugierig, munter, innovativ und kri-
tisch-konstruktiv begleitest. Als Lehrkünstlerin, die Theorie nie ohne Praxis gedacht hat und umgekehrt, bist du eine meiner wichtigsten Mentorinnen. Dein Ansatz, politikdidaktische Konzeptionen konse-
quent mit Makromethoden und sogar mit Best-Practice-Beispielen zu verknüpfen ist und bleibt in dieser Konsequenz (leider) einzigartig in der politischen Bildung.

Dein Nachfolger Andreas Petrik

Die Fähigkeit, das Große im Kleinen zu erkennen und das Kleine im Großen einordnen zu können, ist eine Gabe, ...

die Du, liebe Sibylle, besitzt und mit der Du uns für Dich einnimmst. Das zählt vor allem für das Feld der Politikdidaktik. Die Verbindung von Theorie und Praxis, für die Du stehst, hat unser politikdidaktisches Denken nachhaltig geprägt. Zum anderen zählt das aber auch für die vielen privaten Treffen mit Dir in Halle (Saale) sowie für unsere gemeinsamen Ausflüge, bei denen wir die wunderschöne Natur um Halle erkunden.

Liebe Sibylle, wir senden Dir aus Halle die besten Wünsche zu Deinem 80. Geburts-
tag. Was für eine schöne Zahl Dein Ge-
burtstag in diesem Jahr trägt!

In enger Verbundenheit,

Sabine Thormann, Christian Fischer

„Es kommt stets auf den Menschen an“

Liebe Sibylle,
neben Deinen vielfältigen Beratungsaufgaben für die politische Bildung in Deutschland hast Du Dir in den letzten Jahren stets Zeit für Hamburg genommen und bist für uns so etwas wie eine ehren-
amtliche Gastprofessorin geworden:

- Deine „Politik-Didaktik“ ist Basiswissen in allen Seminaren. Sie gibt uns fortlaufend Stoff zum Fachsimpeln darüber, wie die Lernwege Konflikt, Fall und Problem am besten eingesetzt werden können und dabei unterstützen können, dass sie Schülerinnen und Schüler ihre eigene Stimme finden;
- auch Dein Didaktischer Koffer mit Unterrichtsmodellen wie Eko-Stahl oder Christian ist immer wieder „Wetzstein“ zum Üben fachdidaktischen Denkens in der Auseinandersetzung mit menschlichen Alltagsproblemen;
- von Deinen Besuchen in Seminaren und den lebendigen praxisbezogenen Impulsen, das Zusammenleben von Menschen im Unterricht stets facettenreich zu betrachten, berichten Lehramtsstu-
dierende noch Jahre später;
- Deine unbestechlich-prägnanten Tipps zum Ausleuchten, Kürzen und Finalisieren von Forschungs-
vorhaben sind unter den Promovierenden geradezu legendär. Hier hast Du einmal gesagt, dass es stets auf den Menschen ankommt. Dass Du diesen Ausspruch selbst ernst nimmst, zeigst Du beeindruckend mit all deinem fachdidaktischem Wirken.

Vielen Dank und in alter Frische dann ...

Tilman Grammes, Stephan Benzmann, stellvertretend für viele andere

Mecklenburg-Vorpommern

Gesellschaftswissenschaften – ein neues Fach für die Klassen 5 und 6 in Mecklenburg-Vorpommern vor der Einführung

Politische Bildung als durchgängiges Fach in der Schule zu etablieren ist seit Jahren die Forderung der DVPB. In Mecklenburg-Vorpommern beginnt das Fach Sozialkunde sowohl im Gymnasium als auch in der Regionalschule erst in Klasse 8.

Die Bildungsministerin in Mecklenburg-Vorpommern, Frau Bettina Martin (SPD), wies für das vergangene Schuljahr eine Kommission aus Lehrkräften unter Beteiligung von FachdidaktikerInnen an, einen Rahmenplan für ein neues Fach Gesellschaftswissenschaften für die Klassen 5 und 6 zu erstellen.

Das neue Fach „Gesellschaftswissenschaften“ erhebt den Anspruch, einen multidisziplinären – und keinen additiven oder interdisziplinären – Zugriff aus der Perspektive der beteiligten Fächer zu gewährleisten. Ziel ist, die fachlichen Perspektiven der Fächer, Geografie, Geschichte, Arbeit/Wirtschaft/Technik und Politische Bildung zu erhalten und innerhalb der einzelnen thematischen Blöcke deutlich zu machen. Durch diesen Ansatz soll die Anschlussfähigkeit an die einzelnen Fächer in den weiteren Klassenstufen gewährleistet werden.

Die Entscheidung, ob und wann das Fach in Mecklenburg-Vorpommern eingeführt wird, ist derzeit noch offen. Bis Mitte August läuft ein Anhörungsverfahren. Die Herausforderung der Einführung eines neuen und vor allem auch eines multidisziplinären Faches, für das kein originärer Studiengang der Ersten Phase der Lehrerbildung vorhanden ist, muss sich der Herausforderung der Etablierung einer umfassenden Fortbildungsstrategie stellen. Die Konzepte, die hierfür im Land entwickelt wurden, machen Hoffnung auf eine gute Begleitung der Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung des Faches.

DVPB begrüßt die Initiative für das neue Fach mit Nachdruck und hofft, dass die Entscheidung zur Einführung noch vor der am 26. September stattfindenden Landtagswahl fällt. Dabei gehören die

Themenfelder im Überblick



© Tommy Jeretzky, Rahmenplankommission GEWI, MV

Einführung und Finanzierung der Fortbildung für alle Lehrkräfte des neuen Faches untrennbar verbunden.

In seiner Stellungnahme schreibt der Landesvorstand: „Mit dem Fach bieten wir SuS im Alter von 10 bis 12 Jahren erstmalig die Chance, sich strukturiert und begleitet mit Fragen auseinanderzusetzen, die ihnen helfen, sich in Politik und Gesellschaft als demokratische Teilhabende zurecht zu finden. Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können! Dieser Grundsatz gilt für alle Altersstufen.“

Als Landesverband sehen wir – trotz einzelner Verbesserungsmöglichkeiten und zahlreicher Herausforderungen, wie die der Integration des Faches Werken – eine Chance für die Modernisierung von Unterricht durch die Stärkung der Kooperationen der beteiligten Lehrkräfte sowie durch die Schaffung von Räumen für projektorientierte Ansätze. Für Lehrkräfte des Faches Sozialkunde/politische Bildung verbessert sich hierdurch die Einstellungssituation – schließlich erhalten sie – nach Absolvieren der Fortbildung – die Lehrbefähigung für ein insgesamt in der Orientierungsstufe (Klassenstufe 5 und 6) siebenstündiges Fach.

Die Lehrkräfte an den Schulen sind durch die Corona Pandemie in hohem Maße belastet – und jetzt auch noch ein neues Fach? Ja! - Wann, wenn nicht jetzt! Politische Bildung ist angesichts der Herausfor-

derungen, die durch die Corona Pandemie wie durch ein Brennglas deutlich wurden, wichtiger denn je.

Gudrun Heinrich

Infobox

Gesellschaftswissenschaften in Mecklenburg-Vorpommern – geplante Themenblöcke für die Klassenstufen 5 und 6

- Kindheit und Gesellschaft
- Mensch und Natur
- Arbeit, Produktion und Verteilung
- Zusammenleben in Vielfalt
- Herrschaft und Teilhabe
- Zentrum und Peripherie
- Medien und Gesellschaft
- Europa

Neuer Landesvorstand im Mecklenburg-Vorpommern

Der Landesverband in Mecklenburg-Vorpommern wählte im Mai durch ein Online begleitetes Briefwahlverfahren einen neuen Landesvorstand. Vorsitzende ist weiterhin Dr. Gudrun Heinrich. StellvertreterInnen sind Dr. Martin Koschkar und Friederike Hauffe. Die Funktion des Schatzmeisters übernimmt Michél Murawa. Damit sind Vertreterinnen und Vertreter der schulischen wie der außerschulischen Bildung, der Hochschule und der Verwaltung im Vorstand repräsentiert. Eine Modernisierung des Auftritts, stärkeres Engagement im Bereich der Kommunikation mit Mitgliedern und Interessierten und die Verstärkung von kleinen Veranstaltungen wie regionale Stammtische sind einige der Vorhaben. Die bisherigen gut etablierten Formate wie der Sozialkundetag mit jeweils über 100 Teilnehmenden und der Jahreskongress Politische Bildung in Kooperation mit der Landeszentrale werden fortgeführt.

Für den Landesvorstand, Dr. Gudrun Heinrich

Integration des Faches GeWi





Erziehungsphilosophisch und unterrichtspraktisch

Johannes Drerup: Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Stuttgart: Reclam 2021 (Reclams Universal-Bibliothek 14095). 159 Seiten, 6,80 Euro.

Johannes Drerup
Kontroverse Themen
im Unterricht
Konstruktiv streiten lernen

Reclam
Bildung und Unterricht

Der erste Satz von Punkt 2 – dem Kontroversitätsgebot – des Beutelsbacher Konsens in der Formulierung von Hans-Georg Wehling aus dem Jahre 1977 lautet ziemlich apodiktisch: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ Bedeutet das, dass alle in der wissenschaftlichen und politisch-öffentlichen Kommunikation kontrovers verhandelten Themen, auch im Unterricht behandelt werden müssen? Das wäre doch wohl eine inhaltliche Überbürdung des Unterrichts. Man kann auch die Fragen stellen: Gibt es gesellschaftlich streitig erörterte Probleme, die aus pädagogischen und didaktischen Gründen besonders gut in der Schule thematisiert werden können und gibt es andererseits Streitpunkte, die sich nicht für die

Erörterung mit Schülerinnen und Schülern eignen? Wie stellt man es an, kontroverse Lernsituationen zu arrangieren?

Der Dortmunder Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft Johannes Drerup erörtert in seinem gelben Reclam-Bändchen knapp, verständlich und fundiert diese Fragen. Dabei arbeitet er in einem ersten Teil die intensive Debatte in der anglo-amerikanischen Literatur aus dem Bereich der ‚Philosophy of Education‘ auf und diskutiert in einem zweiten Teil wirklichkeitsnah die bei der Behandlung kontroverser Themen auftretenden unterrichtspraktischen Herausforderungen. Beide Teile sind gedanklich miteinander verknüpft und auf diesem Wege entwickelt der Autor dann auch eine dezidierte eigene Position.

Auf der Grundlage einer Konzeption politischer Philosophie, die er „liberalen Perfektionismus“ (= eine Variante des Liberalismus, die dem Staat nicht eine neutrale Rolle zuschreibt) nennt und von radikaldemokratischen Theorien abgrenzt, entwickelt Drerup ein Verständnis von Demokratieerziehung, das deliberative Lernformen in undogmatischer Weise ins Zentrum rückt. Er bevorzugt diskursive Verfahren mit ihren schülerzentrierten und offenen Vorgehensweisen, lässt aber auf der anderen Seite bei bestimmten Sachthemen durchaus auch direkte Unterrichtsformen mit expliziter und impliziter Lenkungsabsicht gelten. Seine liberale Denkweise umfasst nicht nur prozedurale Kriterien, sondern auch Leitvorstellungen guten Lebens wie zum Beispiel „personale Autonomie“. Unter den deliberativen Sozial- und Praxisformen des Unterrichts für den Umgang mit Kontroversität nennt er Gesprächsformen wie die Pro-Contra-Debatte, die Podiumsdiskussion und die Talkshow, die Dilemma-Methode, Verfahren der Streitschlichtung und szenische Provokationen. Nach einer Sichtung der Lern-Forschung stellt er fest: „Es gibt auf jeden Fall eine Reihe von empirisch wohl-fundierten Gründen für die Annahme, dass diskursive Praktiken und Arrangements viele der gewünschten Effekte für die Erreichung der Ziele von Demokratieerziehung haben.“ (S. 50)

In der Debatte über die Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsens stellt er neben vielen seiner Vorteile auch den Nachteil heraus, dass einige seiner Zentralbegriffe wie „Indoktrination“, „Kontroversität“ und „Mündigkeit“ nicht klar und eindeutig bestimmt seien. Aus der anglo-amerikanischen Debatte präsentiert die Schrift nun zunächst drei Kriterien für die Bestimmung von unterrichtsgerechter Kontroversität: (1) das verhaltensbezogene Kriterium, wel-

ches herausstellt, dass alle Fragen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, geeignet seien; (2) das Kriterium der politischen Authentizität, welches nur solche Fragen für tauglich erklärt, die auch tatsächlich in der politischen Sphäre streitig verhandelt werden; (3) das epistemische Kriterium, welches die Existenz mehrerer unterschiedlicher, gleichwohl rational begründbarer Antworten voraussetzt.

Nach ausführlicher kritischer Erörterung dieser Kriterien schlägt Drerup einen vereinfachten Orientierungsrahmen für die Auswahl kontrovers zu behandelnder Unterrichtsthemen vor, der aus zwei Kriterien besteht: ein wissenschaftsorientiertes Kriterium, bei dem nach rationaler Argumentation wie der Beachtung methodisch-wissenschaftlicher Standards unterschiedliche Antworten möglich sind; und ein politisches Kriterium, bei dem mindestens zwei verschiedene Lösungsideen miteinander konkurrieren, die sich in gleicher Weise auf politische Grundwerte liberaler Demokratien gründen.

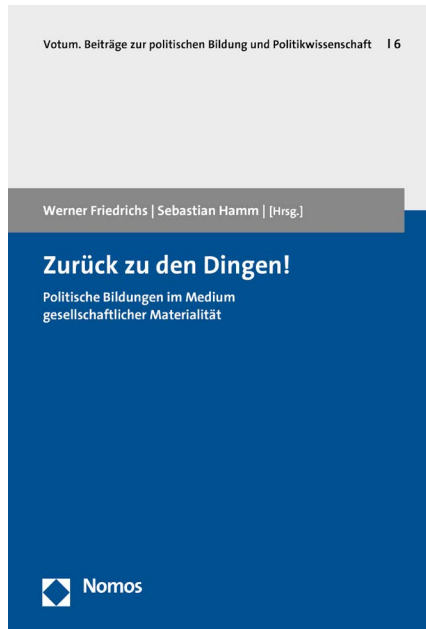
Im zweiten Teil des kleinen Buches (S. 87–139) werden unterrichtspraktische Fragen der Demokratieerziehung erörtert, die didaktische Leitlinien, zu vermeidende Fehlformen, mögliche und unmögliche Interventionen sowie die Rolle der Lehrkraft betreffen. Besonders anschaulich werden hier drei thematische Beispielfälle skizziert (Klimawandel, Verschwörungstheorien, Meinungsfreiheit bei der Religionskritik), die als geeignet, ungeeignet oder nur bei bestimmten Zugangsweisen legitimierbar gekennzeichnet werden. Die allgemeinere Frage, ob nicht nur politische, ethische und soziale Kontroversen für den Unterricht tauglich sind, sondern auch weltanschauliche und religiöse, wird von den verantwortlich handelnden Lehrerinnen und Lehrern konkret vor Ort auf Grund der Kenntnis über die Lerngruppensituation beantwortet werden müssen.

Ganz erfreulich für die Theorieentwicklung der politischen Bildung ist es, dass nun mit Johannes Drerup neben Micha Brumlik, Fritz Osterwalder, Roland Reichenbach u. a. ein weiterer Erziehungswissenschaftler der aktuell aktiven, jüngeren Generation sich mit Fragen der politischen Demokratieerziehung befasst. Dass dies hier auf der Basis profunder Kenntnis der politikdidaktischen Literatur geschieht, ist umso begrüßenswerter.

vO

Mit den Dingen zu einer gehaltvollen Idee politischer Bildung

Werner Friedrichs, Sebastian Hamm (Hg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden: Nomos-Verlag 2020, 423 Seiten, 59,00 Euro.



„Zurück zu den Dingen“ ist kein Aufruf zur Rückkehr zu ökologischen Gleichgewichtsharmonien, keine naive Naturwüchsigkeitsnostalgie oder gar regressiv-politische Strategie. Vielmehr stellt der Sammelband den Versuch einer Re-Positionierung politischer Bildung entlang materialer Bildungsphilosophie dar. Die gesellschaftlichen sowie ökologischen Verwerfungen des angebrochenen 3. Jahrtausends sowie der Aufruf eines neuen Erdzeitalters – des Anthropozäns – scheinen dies notwendig zu machen.

Bereits der erste Abschnitt „Mit Dingen politisch sein“ und das Zutun des Soziologen und Latour-Übersetzers Gustav Roßler zeugt von der interdisziplinären Zusammensetzung der Autor*innen (21 Beiträge) und dem hohen Anspruch, mit welchem weit über den Tellerrand politikdidaktischer Debatten geschaut wird – ein im Diskurs der politischen Bildung oft vermisstes Wagnis. Das Buch ist als Abgrenzung zu klassischen Didaktisierungen der Welt sowie „Neuakzentuierung kritischer politischer Bildung“ (15) angelegt und arbeitet an den erkenntnistheoretischen Grundlagen politischer Bildungsarbeit. Philosophie, Epistemologie/Ontologie, Wissenschafts- und Bildungstheorie sowie eine unter anderem den Science-Technology-Studies und der Akteur-Netzwerk-Theorie verschriebene Soziologie rücken dabei eng aneinander, um auch für die politische Bildung einen „material turn“ (16) einzuläuten.

Sönke Ahrens fasst das Grunddilemma in der Haltung gegenüber den Dingen adäquat zusammen, wenn er schreibt, dass niemand die politische Bedeutung von Dingen und deren Einfluss auf Bildungssituationen an sich leugnen würde, es dennoch nicht zu reichen scheint, bloß an diese Materialität zu erinnern. Es müsse – dies ist die Stoßrichtung des ge-

samten Bandes – darum gehen, „eine selbstverständliche Art des Denkens zu problematisieren, in dessen Vollzug die Dinge irgendwie immer wieder aus dem Blick geraten“ (79). Dies geschieht, da seit Anbeginn der Moderne davon ausgegangen wird, dass Begriffe die vorhandenen Phänomene der Welt widerspiegeln und „im individualisierten Séparée eines Schädel [...] einer symbolverarbeitenden Maschine gleich“ (14) in ein Bewusstsein übersetzen. Diese Repräsentationsleistung ist durch klare Aufteilungen, Kategorisierungen, Dichotomisierungen wie etwa Subjekt/Objekt, Natur/Kultur oder Mann/Frau und ein Weltverhältnis, das uns letztlich der materiellen Welt gegenüberstehend denkt, gekennzeichnet.

Die neuen Materialismen, die den Sammelbegriff des ausgefranstes Theorierahmens für die Untersuchung des Mensch-Natur-Technologie-Verhältnisses im Buch bilden, wollen diese Trennung vom Sein in (Ontologie) und Wissen über die Welt (Epistemologie) überwinden. Roßler führt hierzu Latours Dingpolitik, Martin Reipol u.a. Karen Barads agentiellen Realismus an. Dem als Nemesis ausgemachten reduktionistischen Repräsentationalismus wird in beiden Fällen eine aktive und wirkmächtige Materie entgegengestellt, die immer schon hervorbringend an unserer Subjektivität und Erkenntnis beteiligt ist. Die Idee eines isolierbaren autonomen Subjekts wird somit in sich wandelnde soziomaterielle Netzwerke (bzw. deren „Knotenpunkte“) überführt – mit bzw. durch Dinge werden wir erst zu dem, was wir sind. Entsprechend ist das „In-Beziehung-Treten“ (101) von menschlichen und nicht-menschlichen Dingen als dingpolitische und ethische Frage für politische Bildungsarbeit relevant.

Die Überbetonung von Dingen läuft dabei, wie Ahrens anmerkt, selbst immer wieder Gefahr, diese als uns gegenüberstehend festzusetzen – nun nur eben etwas aktiver und um Repräsentation ringend imaginiert. Statt einem konservativen Zurück hätte dem Band entsprechend ein Titel orientiert an den neomaterialistischen Figuren des Werden/Welten oder Verwickelt-Sein gut getan.

Was nun „mit Dingen politisch bilden“ bedeuten kann, systematisiert Werner Friedrichs literaturgesättigt im längsten Artikel des Sammelbandes. Politische Bildung könne nicht länger als Lernprozess über die Welt schematisiert oder – wie Roßler beipflichtet – in „klappernde Kompetenzmodelle und Bildungsstandards“ (416) gepfercht werden, die auf den Knalleffekt des je individuellen Verstehens warten. Das didaktische Zeigen ähnelt einer „Reinigungsarbeit“ (200), die dann ohne die Spuren der Ding-Welt überhaupt erst das Problem einer richtigen Vermittlung zwischen Welt und Subjekt schiebt. Das von Friedrichs vorgeschlagene didaktische „Konnektivitäts- bzw. Kompositionsprinzip“ (199) wäre als „immersives Format“ (201) daran interessiert, das konstitutive Verwickelt-Sein der Dinge in unserer Subjektivität und Erkenntnis als Versammlungen (assemblage) zu kuratieren und damit zu bildungswirksamen oder auch entfremdenden Bildungsgelegenheiten bzw. Erfahrungsräumen zu machen. Politische Mündigkeit, Kritik und Emanzipation wären gegenläufig über die „Unterbrechung solcher Fest-Stellungen“ (195) der Welt in gereinigten Kategorien, weltlosen Ideen oder herrschaftlich strukturierten Dichotomien zu erreichen. Statt aber einer ideologiekritischen Besser-Wissen-Position schlägt Friedrichs statt Methoden – die als Weg von einem definierten Ausgangspunkt zu einem klaren Lernziel nur im repräsentationalis-

tischen Modus des Zeigens funktionieren können – ästhetisch-kulturelle Strategien vor, um der „materiellen Erzeugungsdynamik“ (196) politischer Räume auf die Spur zu kommen und ein anderes In-der-Welt-Sein sowie „Bürger*innen-Werden“ (197) als Welten – ein „sinngenerierender, operativer Vollzug“ (186) von Verbindungen – erfahrbar zu machen. Was eine gelungene Beziehungsweise ausmacht, bleibt noch vage. Verschiedene Autorinnen und Autoren stimmen in einer kritisch-bildungstheoretischen Figur überein, Mündigkeit als „Prozess des kontinuierlichen Mündigwerdens [...] in der kritischen Auseinandersetzung mit den materiellen Gegebenheiten der Welt“ (107) zu verstehen.

Hakan Gürses kritische Kontextualisierung bereichert den Band, indem er hinsichtlich wissenschaftstheoretischer, ontologischer oder epistemologischer Konzeptualisierungen zur Vorsicht bezüglich voreiliger Schlussfolgerungen für die Praxis mahnt. Inspirationen findet Gürses für die Neufassung von Grundkonzepten der politischen Bildung: Politik ist mehr als die Liste an Institutionen, Normen oder Parteien; das Politische wäre im Sich-Ereignen einzufangen. Damit zeigt er, wie viele andere Beiträge, explizite Verbindungslinien zum Diskurs der radikalen Demokratietheorie und steht meines Erachtens exemplarisch für eine skeptisch-optimistische Haltung gegenüber der dingpolitischen Bildung, die das Selbstverständnis politischer Bildung jenseits der Anrufung als Erziehung zu kompetenten Demokratinnen und Demokraten weiterdenkt: „das Politische ist keine Scheibe mit demokratischem Tellerrand“ (230).

In der konkretisierenden Konstellation der „exemplarischen Dinge und dinghaften Phänomene“ stechen vor allem Olaf Sanders' experimentelle und popkulturell inspirierte Lockerungsübung zum Fahrrad als politischem Ding sowie die besonderen Potenziale einer materialen Zuwendung zur Musik heraus. Didaktische Verwendungsweisen widmen sich, wie Alfred Schäfer verdeutlicht, vor allem politisch interpretierten Lyrics oder subkulturellen Stilformen, zu meist ohne die Materialität der Musik zu beachten. Eben die Unverfügbarkeit und flüchtige Ereignishaftigkeit von Sounds aber, die Kerstin Meißner mit dem politisch-pädagogischen Konzept der „Auralität“ (331) untersucht, öffnen in der rationalistischen Verkürzung auf (Sprach-)Symbole die Zwischenräume der klanglichen Relationen und befeuern die Debatte um Emotionen in der politischen Bildung.

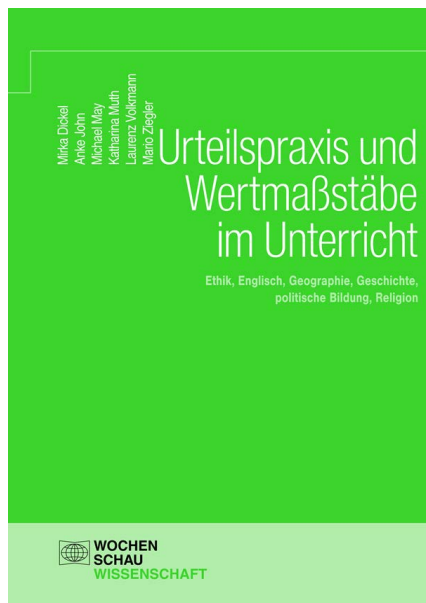
Die besondere Qualität des Sammelbandes ergibt sich also aus dem Kuratieren verschiedener Zugänge zu einem Feld, das sich qua eigener heterogener und werdender Beschaffenheit gegen eine abschließende Systematisierung sperrt. Wie Gürses anführt, strotzt die angestoßene Theoretisierung einer dingpolitischen Didaktik dabei nur vor Potenzialen, bei oberflächlicher Lektüre peinlich missverstanden zu werden: „Dingen zuhören, von Dingen lernen, sie mehr beachten“ (222) wird der von Friedrichs/Hamm intendierten Arbeit am theoretischen Tellerrand (als Ding) der politischen Bildung aber bei weitem nicht gerecht. Eingestanden dessen, dass sich im Schreiben vom bzw. Lesen über das Materielle vieles nicht auf Anhieb dingfest machen lässt, wirkt der Aufruf zur dingpolitischen Bildung radikal im Wortsinne: Neue Beziehungsweisen und Weltverhältnisse sowie das Wagnis, sich im praxisorientierten Didaktikdiskurs auf materiale Bildungsphilosophie einzulassen, drängen sich auf, wenn die verkrampfenden Lösungen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Co. so-

wie das politisierte Kampffeld politischer Bildung im Strudel der ökologisch-politischen Vielfachkrisen stagnieren und Zukünftigkeit (Utopie) vermissen lassen.

Steffen Pelzel (Siegen)

Wege der Urteilsbildung in sechs Fachdidaktiken

Mirka Dickel, Anke John, Michael May, Katharina Muth, Laurenz Volkmann, Mario Ziegler: Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion, Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag 2020. 176 Seiten, 22,90 Euro.



Sechs Lehrende der Universität Jena stellen jeweils für ihr Fach neuere Ansätze vor, wie verantwortliche Urteilsbildung im Unterricht gelingen kann. Eine Bezugnahme der Fachdidaktiken untereinander findet dabei nicht statt.

Wichtiges Ziel der evangelischen Religionsdidaktik ist nach Katharina Muth nicht mehr die Vermittlung biblischer Texte und christlicher Traditionen (Rituale, Gesinnung), sondern religiöse Mündigkeit. Werte und damit moralische Überzeugungen sind nicht lehrbar, Wertebildung in Form von Werteübertragung ist nicht herstellbar. Wie ist also vernünftige Wertebildung denkbar? Es werden von der Autorin eher pragmatische Lösungen angedacht wie Werterhellung in Form von Reflexion über Werte, Wertentwicklung als Stufenfolge im Sinne von Kohlberg und als Wertkommunikation. Eine systematische Lösung des Normenproblems wird nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Die Hoffnung der Fachdidaktik besteht offensichtlich darin, durch intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, das persönliche moralische Urteil des/der Einzelnen zu verbessern. Eine genaue Kenntnis der theologischen Argumente und der ethisch-philosophischen Positionen führt sicher zu großer Gelehrsamkeit und zu vorzüglichen Leistungen in Klausuren und mündlichen Prüfungen, aber die ethisch-moralische Urteilsfähigkeit

der Lernenden wird dadurch in keiner Weise verbessert, denn sie werden nicht angehalten, zu konkreten Fällen Urteile zu bilden, sie haben nicht gelernt, worauf zu achten ist, wenn es um die moralische Qualität eines Urteils geht. Urteilen lernt man durch Urteilen, eventuell auch durch Kritik an Urteilen anderer.

Mario Ziegler gelingt es mit Hilfe der adaptierten Lehrstückdidaktik in origineller Weise aufzuzeigen, wie die „Schulung der Urteilsfähigkeit im Ethikunterricht“ (S. 47-70) initiiert werden kann. Er stellt dazu vier Planungsgrundsätze auf: Über das Darstellungsgebot soll ganz konkret an die Erlebnis- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angeknüpft und das Interesse an Urteilsbildung geweckt werden. Das Souveränitätsgebot unterstreicht, wie wichtig die Selbstständigkeit der Lernenden bei der Urteilsbildung ist. Das Kontroversitätsgebot hilft, einseitige und dogmatische Sichtweisen zu verhindern. Über die Inhaltzentriertheit hofft der Autor, die Auseinandersetzung mit konkreten Streitfällen und die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen zu gewährleisten. Ziegler kritisiert völlig zurecht, dass in der traditionellen Ethik-Fachdidaktik tendenziell nicht gesehen wird, dass eine logisch-rationale Vorgehensweise im Philosophieunterricht nicht zu ethisch-moralischer Urteilsbildung führt. Wird gar der messbare Lernfortschritt zum dominanten Kriterium von gutem Unterricht, wie das die Kompetenzorientierung tut, wird diese fatale Entwicklung weiter unterstützt. Die lebendige Inszenierung von moralisch interessanten Konflikt- und Lebenssituationen, wie in der Lehrstückdidaktik intendiert, fördert zweifelsohne die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler, sich mit moralisch-ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Das ist die Stärke dieses Ansatzes. Aber in diesem Aufsatz bleibt unklar, was unter Moral (zum Beispiel im Gegensatz zu Sitte, Gewohnheit) zu verstehen ist, wie Lernende einen konkreten Fall unter moralischen Gesichtspunkten beurteilen (lernen) können, was ein letzter Maßstab für Moral sein könnte (beispielsweise der kategorische Imperativ) und welche Rolle er in der Urteilsbildung spielt. Außerdem bleibt unklar, wie in moralischen Konflikten die Situationsangemessenheit und die Verhältnismäßigkeit von Entscheidungen überprüft werden können. Die intuitive Lehrstückdidaktik versucht Urteilsbildung bei Jugendlichen lebendig und attraktiv zu machen, verzichtet aber darauf, den Prozess der Urteilsbildung zu strukturieren und damit in den Alltag übertragbar zu machen sowie die moralisch-ethische Grundlegung zu thematisieren.

Ausgangspunkt der Überlegungen von Michael May ist der Befund der Neurowissenschaft und Kognitionspsychologie, dass die meisten menschlichen Entscheidungen zu ca. 80% vom Gefühl bestimmt sind und die Vernunft nur einen geringen Einfluss hat. Das gilt auch für Kinder und Jugendliche. Ein mit Kategorien wie Legitimität und Effizienz operierendes Konzept der politischen Urteilsbildung, das ganz auf Rationalisierung setzt, sieht in den Emotionen nur ein Störelement, es besitzt daher keine hinreichende Schülernähe. Die These des Autors: „Emotionalität wird in der Politikdidaktik angesichts des kontingenten Verhältnisses zur rationalen politischen Urteilsbildung nicht als zentrales Wesensmerkmal (guter) rationaler politischer Urteile modelliert.“ (S. 132) Daher fordert May in seiner Gegenposition, politische Urteile (und ihre Subjekte) brauchen – zumindest im schulischen Unterricht – Anerkennungswürdigkeit und Zustimmungsfähigkeit von Anfang

an (unabhängig von der Qualität der Urteile), wenn alle Jugendlichen erreicht werden und Diskursflucht bei den Nichtintellektuellen vermieden werden soll, zumal diese – da nicht so belesen und wortgewaltig – im Unterricht schnell „persönliche“ Niederlagen erleben und sich ausgegrenzt fühlen. Zur Überwindung dieses Dilemmas zwischen Vernunft und Emotionen schlägt der Autor zwei Strategien vor: Die Schule und der Unterricht sollen im Sinn von John Dewey als demokratischer Erfahrungsraum begriffen und gestaltet werden, in dem im gelebten Alltag die Verknüpfung von kognitiver und emotionaler Orientierung im Alltag anhand vieler kleiner Entscheidungen und Handlungsweisen eingeübt und praktiziert wird. Die zweite Strategie, die Grenzen diskursiver Methodik zu überwinden, ist relativ neu: Der Autor nennt sie die „narrative Re-Kontextualisierung“. Der Autor setzt auf die Bindekraft und Sinnstiftung zentraler Erzählungen. So sollen zum Beispiel Menschenrechte „als Teil einer emotional berührenden Emanzipationsbewegung“ erfahrbar gemacht werden und Gründungsnarrative zu wichtigen historischen Situationen (Entstehung des Grundgesetzes, Phase des Runden Tisches, Ende der Rassentrennung in den USA etc.) symbolisch präsent und als Inszenierung für Jugendliche erlebbar gemacht werden. Er ist sich allerdings bewusst, dass noch unklar ist, wie diese narrativen Strategien (Inszenierungen) genutzt werden können, die rationale Urteilsfähigkeit von Jugendlichen zu stärken, insbesondere dann, wenn bei diesen die rationalistische Urteilsbildung abgelehnt und die subjektiv bedeutsamen „Bauchurteile“ dominant seien. Der Autor vertritt die These, die Anerkennung und Stärkung der Schülerpersönlichkeiten sei funktional dafür, den politischen Diskurs für die nichtdiskursive Gruppe von Jugendlichen „emotional erträglich“ (S. 143) zu machen und diese so einzubinden. Das WIE müsse die didaktische Forschung eruieren. Da der Prozess der politisch-moralischen Urteilsbildung selbst vom Autor nicht näher betrachtet und das normative Grundlagenproblem nicht erörtert wird, wird auch hier nicht deutlich, an welchen Stellen im Prozess der Urteilsbildung selbst emotionale und subjektiv wertende Einflüsse zum Tragen kommen, die für eine Einflussnahme, Kultivierung und diskursive Kontrolle offenstehen.

Mirka Dickel (Geographiedidaktikerin) bemängelt, dass der rationalistische Ethikdiskurs nicht zur Aneignung von moralisch verantwortbaren Normen führe. Sie geht von der These aus, „dass jeder Mensch, und also auch Schülerinnen und Schüler, immer schon ethische Könnern sind“. (S. 73) Aufgabe des Unterrichts sei es daher, „sich dieser ethischen Könnerschaft bewusst zu werden“. So lautet dann die Erfolgsformel: „Ethisches Können statt rationales Urteilen“ (S. 84) „Das Gespür für das gute und richtige Handeln gewinnen wir im Vollzug dieser Auseinandersetzung selbst, in der prä-reflexive und reflexive Momente miteinander vermittelt werden.“ (S. 88) Dabei wird gelingende Resonanz zum normativen Kriterium. Schule wird als sozialer Resonanzraum im Kleinen begriffen. „Da SchülerInnen im Unterricht am eigenen Leibe erleben und reflektieren können, was es heißt, im Modus der Resonanz oder dem der Entfremdung mit den MitschülerInnen, mit der Lehrperson und mit der Sache umzugehen, gewinnen sie Orientierung für eine auch außerhalb der Schule vorgefundene Welt.“ (S. 91). Unklar bleibt, wie dies möglich sein soll, ohne substantielle Aussagen über Moral und Ethik zu machen. Der berechnete Verweis

auf die Bedeutung der positiven Feedback-Kultur ist zweifelsohne richtig. Der Schritt von der Gruppenmoral zur Idee der Verallgemeinerbarkeit von Regeln des Zusammenlebens dürfte nicht weit sein, die Lehrperson muss ihn nur gehen. Daher ist es unverständlich, dass hier ein falscher Gegensatz zwischen moralischem Handeln im Alltag (ethisches Können) und Maximen-Ethik aufgebaut wird. Bei entsprechender Klärung der Grundlagen wäre dieser Gegensatz zu beiderseitigem Vorteil zu überwinden.

Eine der Stärken des Geschichtsunterrichts besteht darin, so die bilanzierende Aussage von Anke John, den Schülerinnen und Schülern die historische Genese unseres Wissens über die Vergangenheit exemplarisch deutlich zu machen und ihnen Methoden und Techniken der Aufarbeitung der Vergangenheit (unter anderem Quellenkritik) zu vermitteln, so dass sie zu halbwegs verlässlichen Sachurteilen über die Vergangenheit gelangen können. Große Schwierigkeiten bestehen in der Fachdidaktik darin, die Relevanz dieses Wissens für die Orientierung in der Gegenwart zu beurteilen und historische Werturteile zu fllen. Die hier erkennbare „Sowohl-als-auch-Logik“ (S. 108) kann durchaus als Ergebnis einer historisierenden Betrachtungsweise angesehen werden.

Geschichtsdidaktik steht also vor der Aufgabe deutlich zu machen, wie Geschichtsunterricht „historisches Orientierungswissen“ (Rsen) vermitteln kann. An Fallbeispielen, Lngsschnittbetrachtungen zum Wertewandel und Hakenkreuzdarstellungen in Computerspielen diskutiert die Autorin, wo Jugendliche Ansatzpunkte für wertende Urteile gewinnen können. Gerade ein kritisches Geschichtsbewusstsein kann Jugendliche befähigen, sich als Teil einer demokratischen Diskussionskultur zu begreifen und kompetent einzubringen. „In konfliktreichen Auseinandersetzungen um Geschichtsdeutungen stehen dabei nicht zuletzt immer auch moralische Maßstäbe und historisch konstituierte Identitäten auf dem Spiel.“ (S. 116)

Laurenz Volkmann stellt in seinem Beitrag zum Fach Englisch ernüchternd fest: „In einzelnen curricularen Lehrplänen der Länder fehlen Bemerkungen zur Förderung von ‚Urteilsfähigkeit‘ oder dazu passender Kompetenzen“ (S. 33). Ein reflektierter Umgang mit der Sprache könnte zwar dafür sensibilisieren, dass britisches Englisch mit hohem Prestige verbunden sei und was politisch nicht korrekter Gebrauch von Redewendungen sei. Die Orientierung an Bildungs-

standards in Fremdsprachen und der durch Operatoren operationalisierbare Umgang mit Texten fördere eher technische Fertigkeiten. Sie haben aber wenig mit eigenständiger Urteilsbildung zu tun.

Dieser Band zeigt überzeugend anhand von Werkstattberichten den Diskussionstand in einzelnen Fächern zum Thema Urteilsbildung und an welchen Problemen gearbeitet wird. Wünschenswert wäre es nun, auch von anderen Fächern wie Deutsch, katholische, islamische und jüdischen Religion, aber auch Biologie, Physik und Chemie sowie Mathematik und Ökonomie, aber auch von Musik, Kunst, Ernährungslehre und Sport zu erfahren, wie Urteilsbildung in diesen Disziplinen konzipiert und praktiziert wird. Vielleicht gelingt es dann sogar, fächerübergreifend minimale Regeln der Urteilsbildung zu entwickeln, um so die Verständigung zwischen den Fächern zu erleichtern und der Urteilsbildung der Schüler und Schülerinnen eine einfache Struktur zu geben, sie zu verbessern und sie vor allem alltagstauglich zu machen.

Wolfgang Sander (Münster)

Die nächsten Hefte

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

POLIS 3/2022 (1. Oktober): Digitalisierung und die Auswirkungen auf die politische 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: Mchten 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/Dr. Martina Tschirner

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
Dr. Kurt Debus GmbH

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

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_21

PDF ISBN 978-3-7344-1315-5

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