

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG  
FÜR POLITISCHE BILDUNG

# POLIS

1 | 2024

**Schwerpunkt**  
Politische Bildung  
in Krisenzeiten

**Zeitung**

Politische Bildung im Wahljahr 2024

**Fachbeiträge**

Steffen Pelzel, Alexander Wohnig  
Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten

Ulrich Brand, Gerd Steffens  
Krise und gesellschaftliche Transformation. Neue Perspektiven für die politische Bildung in Zeiten des Klimanotstands

Matthias Busch, Felix Prehm  
Aus der Vergangenheit lernen? Krise und Transformation in der Geschichte politischer Bildung

Anja Besand  
Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung

**Didaktische Werkstatt**

Udo Dannemann, Friedemann Gürtler  
Meine Krise, deine Krise – unsere Krise(n)? Zukunftswerkstatt zum Thema Klimakrise und Energiegewinnung

**DVPB aktuell**

Berichte zum 15. Bundeskongress Politische Bildung



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



ISBN 978-3-7344-1618-7, 72 S., € 12,90

*Alle Basics zur EU und  
der Wahl auffrischen.  
Im Klassensatz ab 8 Expl.  
zum Preis von € 6,-*



ISBN 978-3-7344-1623-1, 36 S., € 12,90

*Zertifiziert als Produkt in  
Leichter Sprache.  
Im Klassensatz ab 8 Expl.  
zum Preis von € 6,-*



Alle Titel zur  
Europabildung



WOCHENSCHAU Sek. I, Best.-Nr. 1124, 24 S., € 19,90

*Die Schüler\*innen reflektieren u.a. die euro-  
päische Migrationspolitik und Maßnahmen  
gegen Jugendarbeitslosigkeit sowie Aspekte, die  
die EU auch in Zukunft attraktiv machen.*



ISBN 978-3-7344-1620-0, ca. 48 S., € 24,90  
PDF: ISBN 978-3-7566-1620-6, Open Access

*Die Methodenhandreichung stellt Bildungs-  
formate für die schulische und außerschu-  
lische Europabildung vor, die sich an der  
Lebenswelt Jugendlicher orientieren.*

## Editorial

Der Krisenbegriff hat Konjunktur, doch immer weniger scheint er der Zuspitzung gegenwärtiger regionaler und globaler Herausforderungen zu genügen. So wird Krise nicht länger als singulärer Ausnahmefall, sondern im Plural als sich verdichtende, übergreifende Problemlagen verhandelt. Klimawandel, Verlust der Biodiversität, Migrationsbewegungen, demographische Entwicklungen, wachsende soziale Disparität machen politisch-gesellschaftlichen Wandel notwendig. Politisch scheint derweil wieder alles möglich: Krieg, Aufrüstung und Atomwaffen rücken erneut in den politischen Diskurs. Nie zuvor erreichte Freiheitsgrade erleiden vielerorts restriktive Rückschläge. Die Gegenwart erzählt von Widersprüchlichkeiten, wie die Zukunft gestaltet werden kann, ist strittig. Vor diesem Hintergrund und im Anschluss an den 15. Bundeskongress politische Bildung fragt das Heft, was politische Bildung in Zeiten politisch-gesellschaftlicher Umbrüche leisten muss, wie erprobt sie in Transformationsphasen ist und welche Herausforderungen und Chancen darin bestehen.

Dazu diskutieren Alexander Wohnig und Steffen Pelzel, welche Funktion politischer Bildung in Zeiten der Transformation zukommt und problematisieren, welche ihr zugeschrieben werden. Ulrich Brand und Gerd Steffens fragen, welches gesellschaftliche Lernen notwendig ist und welche Rolle politische Bildung dabei spielen kann. Felix Prehm und Matthias Busch blicken auf historische Krisen- und Transformationsphasen und arbeiten heraus, welche Rolle der politischen Bildung in der Vergangenheit zugemessen wurde und welche sie gespielt hat. Verändern sich durch Krise gesellschaftliche Verhältnisse dauerhaft, schwinden die strukturellen Referenzpunkte und institutionelle Gewissheiten aus der Vor-krisenzeit. Anja Besand beschäftigt sich damit, wieso dann u. a. neue politikdidaktische Formen gefunden werden müssen. In der Didaktischen Werkstatt zeigen Udo Dannemann und Friedemann Gürtler, wie mit der Methode der Zukunftswerkstatt ‚Krise‘ im Unterricht begreifbar und bearbeitbar gemacht werden kann.

Ein herzlicher Dank gilt allen Beitragenden!

Luisa Girnus

# POLIS

## Politische Bildung in Krisenzeiten

### Zeitung

Politische Bildung im Wahljahr 2024 . . . . .	4
---	---

### Fachbeiträge

<i>Steffen Pelzel, Alexander Wohnig</i> Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten . . . . .	7
<i>Ulrich Brand, Gerd Steffens</i> Krise und gesellschaftliche Transformation. Neue Perspektiven für die politische Bildung in Zeiten des Klimanotstands . . . . .	11
<i>Matthias Busch, Felix Prehm</i> Aus der Vergangenheit lernen? Krise und Transformation in der Geschichte politischer Bildung . . . . .	15
<i>Anja Besand</i> Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und kollaterales Lernen in der politischen Bildung . . . . .	18

### Didaktische Werkstatt

<i>Udo Dannemann, Friedemann Gürtler</i> Meine Krise, deine Krise – unsere Krise(n)? Zukunftswerkstatt zum Thema Klimakrise und Energiegewinnung . . . . .	22
---	----

### DVPB aktuell

<b>Impuls</b> 15. Bundeskongress Politische Bildung – ein Bericht . . . . .	26
Der Bundeskongress – ein Vorbild für japanische Bildungsveranstaltungen? ( <i>Yoshitaka Terada</i> ) . . . . .	27
<b>Berichte</b> Rheinland-Pfalz: 23. Tage der Politischen Bildung 2023 . . . . .	28
Nordrhein-Westfalen: Die Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen zu einem Bollwerk der Demokratie ausbauen! . . . . .	29
Brandenburg: Neuer Vorstand des Landesverbandes . . . . .	30
Mecklenburg-Vorpommern: Kompetenzorientierter Neuer Rahmenplan für das Fach Sozialkunde im Nordosten . . . . .	30
Christel Schrieverhoff: „Das Böse wird nicht gut, aber gut kann nicht erobert werden!“ Eindrücke von einer sehr bewegenden Gedenkfeier zum 79. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz. . . . .	31
„Rationalität im Verfassungskonsens“ – zum Gedenken an Bernhard Sutor . . . . .	32
Call for Papers. Herbsttagung der DVPB vom 21. – 23.11.2024. . . . .	32

### LITERATUR

Rezensionen . . . . .	33
Vorschau/Impressum . . . . .	34

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





# Zeitung

## Politische Bildung im Wahljahr 2024

Der Umgang der politischen Bildung mit der AfD wird eifrig diskutiert. Einerseits steht mit der Europawahl und den Landtagswahlen in Brandenburg, Sachsen und Thüringen ein „Superwahljahr“ an. In einzelnen Bundesländern wird die AfD laut Umfragestand Anfang Februar die Landtagswahlen gewinnen, trotz dessen bzw. obwohl sie in Sachsen und Thüringen als „gesichert rechtsextrem“ laut den Landesämtern für Verfassungsschutz eingestuft wird.

Andererseits regt sich der Widerstand der Zivilgesellschaft nach den Veröffentlichungen des Correctiv-Recherchenetzwerks Anfang Januar zu einem rechtsextremen Geheimtreffen in Potsdam, an dem auch AfD- und CDU-Mitglieder teilnahmen. Deutschlandweit gingen Hunderttausende gegen die AfD, den erstarkenden Rechtsextremismus und für die Demokratie auf die Straße.

### Herausforderungen für die politische Bildung

Angesichts dieser Ausgangslage hat Anja Besand dringliche Fragen zu den Herausforderungen in Sachsen formuliert, die sich nun den Akteur\*innen der politischen Bildung stellen.

Wahlforen mit den aussichtsreichsten Kandidat\*innen sind ein etabliertes Format der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Besand wirft die Frage auf, ob die AfD zu diesen Wahlforen eingeladen werden sollte. Sie argumentiert, dass der Ausschluss von Positionen aus dem öffentlichen Diskurs zwar nicht leichtfertig geschehen sollte, aber

in diesem Fall gerechtfertigt ist. Demokratische Institutionen sind nicht verpflichtet, Positionen zu unterstützen, die offen auf ihre Abschaffung abzielen. Vielmehr sollten sie sich gegen nichtdemokratische Haltungen und Programme wehren. Um die Handlungssicherheit der beteiligten Akteure, darunter die Landeszentrale für politische Bildung und in vielen Fällen die gastgebenden Schulen zu stärken, sei es klarzustellen, dass diese in keiner Weise dazu verpflichtet sind, Vertreter\*innen der sächsischen AfD zu Wahlforen oder Podiumsgesprächen einzuladen.

### „AFD Unterricht nein danke“

Anfang des Jahres haben in Ravensburg Schüler\*innen mit einem Graffiti neben dem Schuleingang „AFD Unterricht nein danke“ gegen einen ihrer Lehrer demonstriert, der Vorstandsmitglied eines Kreisverbandes der AfD ist. Wie sollte unsere Gesellschaft mit der Herausforderung umgehen, dass sich eine zunehmende Anzahl von Lehrkräften offen als Mitglieder der AfD positioniert? Nach Besand bedarf diese Frage einer gründlichen dienstrechtlichen und nicht allein einer politikdidaktischen Einschätzung. „Es ist anzunehmen, dass die dienstrechtliche Beurteilung dieser Fälle herausfordernd ist – zumindest solange die AfD als Partei nicht verboten wurde.“ Auch im Ravensburger Beispiel stellte die Schulleitung klar, dass es sich allerdings um eine private Tätigkeit des Lehrers handele, solange es nicht nachweislich zur politischen Beeinflussung im Unterricht gekommen sein sollte. Bis dahin liege es

nicht in ihrem Ermessen zu entscheiden, wie mit der Lehrkraft zu verfahren sei. Besand bezeichnet die Schule in dieser Hinsicht als „zahnlosen Tiger“. „Wenn solche Konflikte im schulischen Umfeld sichtbar werden, dürfen sie nicht einfach so versanden. Die Bedenken der Schüler\*innen sind ernst zu nehmen und müssen Gehör finden und mindestens pädagogisch bearbeitet werden. Die Schulen werden das ohne Unterstützung nicht schaffen. Unterstützend wäre ein Parteiverbotsverfahren.“

Aber auch ohne ein solches Verfahren muss in den Ministerien eine klare Haltung sichtbar werden, die den betroffenen Schüler\*innen und Lehrer\*innen, sowie ihren Schulleiter\*innen hilft, die herausfordernden Debatten, die in diesem Kontext zu führen sind, vor Ort auch wirklich zu führen.“

In der Schwäbischen Zeitung stellte Steve Kenner, Bundesvorstand der DVPB zum Ravensburger Fall klar: „Politische Bildung ist das Fundament unserer Demokratie. Politiklehrkräfte müssen sich deswegen zweifelsfrei zu den Grundprinzipien der Demokratie, wie dem Schutz der Würde des Menschen, dem Schutz vor Diskriminierung und dem Minderheitenschutz bekennen.“

*br/la, Schwäbische Zeitung*



### DVPB positioniert sich: Demokratie braucht politische Bildung, keine Neutralität!

Die DVPB greift die aktuelle Situation in einem neuen Positionspapier auf. Dort wird betont, dass sowohl das pädagogische Personal an Schulen als auch zahlreiche Schüler\*innen mit Unsicherheiten konfrontiert sind. „An Demonstrationen für Demokratie und gegen autoritäres Denken teilnehmen und darüber sprechen, sich gegen jede Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit engagieren – verstößt das gegen ein allgemeines politisches Neutralitätsgebot? Die Antwort ist klar: Die Schule ist kein politisch neutraler Ort! Sie ist den demokratischen Werten, wie etwa dem Schutz der Würde des Menschen und dem Schutz vor Diskriminierung, verpflichtet. [...] Neutralität der Bürger\*innen als Bildungsziel taugt für autoritäre und totalitäre Staaten, aber nicht für die Demokratie!“ Weiter führt die DVPB aus, dass sich weder aus dem Bildungsauftrag der Landesverfassungen, noch den Schulgesetzen oder dem Beamtenrecht ein allgemeines politisches Neutralitätsgebot begründet. „Auch aus den Geboten zur parteipolitischen Neutralität oder zur politischen Mäßigung von Beamt\*innen ist nicht abzuleiten, dass sich Lehrkräfte zu menschen- oder demokratiefeindlichen Äußerungen neutral verhalten müssen.“ Das Positionspapier wird unterstützt vom Bundes-ElternRat, dem DGB und der GEW und ist unter <https://dvpb.de/nicht-neutral/> zu finden.

DVPB, br/la



### Prof. Frank Nonnenmacher erhält das Bundesverdienstkreuz

Frank Nonnenmacher, emeritierter Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Politischer Bildung in Frankfurt, wurde für seine Aktivitäten in der Politischen Bildung und der Erinnerungskultur mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. Gewürdigt wurde auch Nonnenmachers nachhaltiges Engagement als Vorsitzender des Landesverbandes Hessen und als Mitglied des Bundesvorstands der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.

br/la

### Neue Thüringer Schulordnung: Keine Kürzungen im Fach Sozialkunde

Im Juni vergangenen Jahres stellte das Bildungsministerium in Thüringen die Pläne für eine neue Schulordnung vor, die auf massive Kritik auch der DVPB Thüringen stießen (wir berichteten in POLIS 3/2023). Ursprünglich sollten die Schüler\*innen schon vor dem Wechsel in die zehnte Klasse Unterrichtsfächer abwählen können, unter anderem Sozialkunde. Die Kritik daran sei zu groß gewesen, so das Ministerium. Deshalb habe man von diesen Plänen wieder Abstand genommen. Laut den Plänen wird an der Einführung des Faches „Medienkunde und Informatik“ in allen Schulen ab der fünften Klasse festgehalten.

mdr, br/la

### Koalitionsparteien nehmen Kürzungen bei der bpb und im Haushalt des BMFSFJ zurück

Die Kürzungen beim Etat der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) sind weitestgehend zurückgenommen worden. Die Bundesinnenministerin Faeser hatte eine drastische Einsparung von 20 % des Etats vorgesehen, die sich auch auf die große Landschaft der freien Träger der politischen Bildung ausgewirkt hätte. Nun hat der Haushaltsausschuss des Bundestages diese Kürzungspläne mit einem entsprechenden Änderungsantrag der Koalitionsfraktionen korrigiert. Die Bereinigungssitzung zum Haushalt hat sich ebenso positiv auf den Haushalt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ausgewirkt: Auch die Kürzungen von 44 Mio € im Kinder- und Jugendplan (KJP), aus dem Projekte der politischen Bildung mit Jugendlichen finanziert werden, werden per Parlamentsbeschluss zurückgenommen. Die DVPB und zahlreiche andere Organisationen hatten in den letzten Monaten gegen die Kürzungspläne gekämpft.

bap, br/la



Verfassungsviertelstunde an bayrischen Schulen: Chance oder Feigenblatt?

Foto: Dmitry Sidorov, pexels.com

### 15 Minuten fürs Grundgesetz in Bayern?

Im Koalitionsvertrag der CSU und den Freien Wählern taucht eine „Verfassungsviertelstunde“ auf. Im Vertrag heißt es: „Wir wollen die aktive Befassung mit unseren Verfassungswerten stärken. Hierzu führen wir eine „Verfassungsviertelstunde“ als wöchentliches Format ein, in der anhand von praktischen Beispielen über die Bayerische Verfassung und das Grundgesetz sowie die dort verankerten Grundsätze diskutiert wird.“ Bislang liegt noch kein detailliertes Konzept vor, und auch in anderen Bundesländern gibt es bisher kein vergleichbares Vorbild. Kultusministerin Anna Stolz hat jedoch verkündet, sich bis zum Frühsommer Zeit zu nehmen, um das Konzept auszuarbeiten. Die Einführung der Verfassungsviertelstunde ist für das Schuljahr 2024/25 geplant.

taz, br/la

### Protest gegen geplanten Umbau der politischen Bildungsarbeit in NRW

Das Wissenschaftsministerium in NRW plant die Einrichtung einer Stabsstelle für „Extremismusprävention“ bei gleichzeitigen Kürzungen für die Landeszentrale für politische Bildung. Die Landeszentrale werde dadurch das Gros ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, erhebliche Finanzmittel sowie zahlreiche Aufgabenbereiche verlieren. In einer Stellungnahme wenden sich zahlreiche Verantwortliche aus der politischen Bildung gegen die Pläne der Landesregierung. Auch die DVPB NW kritisiert die Mittelverschiebung als Verkürzung des politischen Bildungsauftrags auf Extremismusprävention und empfiehlt stattdessen die politische Unabhängigkeit der Landeszentrale für politische Bildung zu stärken.

DVPB NW, wdr, br/la

### Walter-Jacobsen-Preis für Politische Bildung

Der „Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit“ vergibt im Jahre 2024 wieder den Walter-Jacobsen-Preis für Politische Bildung. Der durch die DVPB verwaltete Forschungsfonds prämiert eine herausragende Forschungsarbeit, für die folgende Leitfrage maßgeblich ist:

**Wie kann erreicht werden, dass sich Jugendliche zu selbstständigen Persönlichkeiten mit politischer Urteilskraft entwickeln und in erhöhtem Maße bereit sind, sich in Staat und Gesellschaft verantwortlich und engagiert einzusetzen?**

Für den mit 1000,- Euro dotierten Preis kommen sowohl bedeutsame Forschungsleistungen als auch einschlägige Qualifikationsarbeiten in Form von Monographien oder Sammelbänden aus den Jahren 2023 und 2024 in Betracht. Bitte mailen Sie Ihre begründeten Vorschläge einschließlich einer PDF-Datei der vorgeschlagenen Arbeit bis zum 30. Juni 2024 an: [w.j.preis@pobi.eu](mailto:w.j.preis@pobi.eu)

### International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2022) veröffentlicht

Die Studie untersucht, wie Schüler\*innen der achten Jahrgangsstufe in Demokratien weltweit auf ihre Rolle als Bürger\*innen vorbereitet werden. Die ICCS gilt als einzige international vergleichende Studie zur politischen Bildung, die neben Einstellungen und Partizipationsabsichten auch politisches Wissen erfasst und dabei politisches Lernen und Sozialisationsprozesse an Schulen in den Blick nimmt. Bei der aktuellen Durchführung der Studie haben 24 Bildungssysteme weltweit teilgenommen, darunter 21 aus Europa samt der zwei deutschen Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. An der operativen Umsetzung des Projekts in Deutschland arbeitete ein Projektteam, welches am nationalen Studienzentrum der Universität Duisburg-Essen sowie an der Universität Leipzig angesiedelt ist.

Die Ergebnisse aus ICCS zeigen, dass Schüler\*innen in Deutschlands Schulen sehr unterschiedliche Chancen haben, politisches Wissen zu erwerben: Im internationalen Vergleich ist das Niveau des politischen Wissens bei Schüler\*innen in Deutschland leicht überdurch-

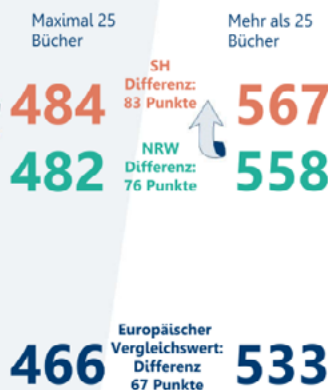
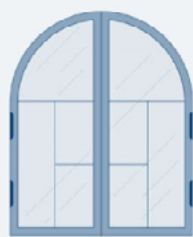
schnittlich, aber den deutschen Schulen gelingt es schlechter als den meisten anderen Bildungssystemen, trotz ungleicher Startchancen die Entwicklung politischer Kompetenzen für alle Schüler\*innen gleichermaßen zu ermöglichen. Stattdessen verstärkt das Schulsystem die Ungleichheit der Chancen auf politisches Wissen und politische Beteiligung.

Neben dem Einfluss schulischer Bildung wird in den Ergebnissen aus ICCS 2022 auch der Einfluss der Krisen auf die politische Entwicklung von Jugendlichen deutlich: Zwar vertrauen noch etwa drei Viertel der Schüler\*innen der Regierung, den Gerichten oder auch der Polizei, aber dieser Wert ist in Deutschland und international rückläufig. Geringer ist das Vertrauen in Institutionen, die den politischen Diskurs repräsentieren, so äußern etwa zwei Drittel der Schüler\*innen ihr Vertrauen gegenüber dem Bundestag und die Hälfte allgemein gegenüber Parteien. Dieses Muster der Zurechnung von Vertrauen zeigt sich auf sehr unterschiedlichem Niveau auch in anderen Ländern. Insgesamt hat sich das Niveau des Vertrauens in Deutschland und international seit der letzten Befragung bei ICCS 2016 um 5-10% abgesenkt.

*iccs, br/la*

**In allen Ländern erreichen Schüler\*innen mit einem höheren sozioökonomischen Status mehr politisches Wissen als andere Schüler\*innen. In NRW und SH ist dieser Unterschied besonders ausgeprägt.**

Zum Beispiel: Politisches Wissen in Abhängigkeit der Bücher im Haushalt der Schüler\*innen



Grafik: ICCS 2022

Internationales Schlusslicht bei der Chancengleichheit: Dem deutschen Bildungssystem gelingt es nicht, dass Schüler\*innen politisches Wissen unabhängig vom kulturellen Kapital ihrer Eltern entwickeln.



# Fachbeiträge

Steffen Pelzel, Alexander Wahnig

## Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten

In Zeiten gesellschaftlicher Krisen und der Krisenhaftigkeit der gängigen gesellschaftlichen sowie politisch-institutionellen Problemlösungen wird politischer Bildung immer wieder eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Im Kontext von Krisen wird sowohl die Gefahr betont (Krise der Demokratie – Gefahr des Zerfalls der Demokratie) als auch die Möglichkeit einer Transformation beschrieben, um aus der Krise Zukunft zu denken. Politische Bildung erscheint hier als ein Problemlösungsinstrument, das sich auf nahezu alle denkbaren Krisen anwenden lässt. Wenngleich sie diese wohl nicht im Alleingang lösen soll, so soll sie doch zumindest die Lösungsversuche in angemessene Bahnen lenken und so helfen, Transformationsprozesse vernünftig zu gestalten. Antisemitismus in der Gesellschaft, die Pandemie, der russische Angriffskrieg auf die Ukraine oder die zunehmenden Starkwetterereignisse im Zuge des menschengemachten Klimawandels offenbaren dabei eine doppelte Struktur der geforderten Krisenbearbeitung: Zum einen lässt die Dringlichkeit der Lösungsfindung und die Unsicherheit bzgl. der dafür nötigen Mittel bereits bekannte, eingeübte Handlungsweisen attraktiv erscheinen. Für gängige Lösungen der politischen Bildung hieße das zugespitzt etwa, in der Pandemie mehr Aufklärung zu betreiben, also mehr epidemiologisches Wissen zu vermitteln und an die Moral der Einzelnen zu appellieren, sich den von Expert\*innen empfohlenen und poli-

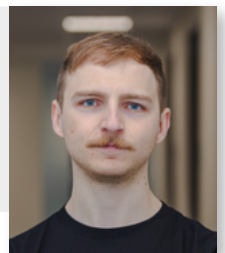
tisch festgelegten Regeln entsprechend zu verhalten; in der Klimakatastrophe müsse einer kontroversen und multiperspektivischen Debattenkultur zugearbeitet werden.

Krisen offenbaren zum anderen aber immer auch die Möglichkeit für Kritik, „weil hier die »gewohnte gesellschaftliche Umwelt sichtbar und erlebbar als problematisch« erscheint.“ (Lukács nach Heller 2016, S. 76) So wird auch angesichts zahlreicher sozialwissenschaftlicher Diagnosen, die die genannten Krisen nicht als zufällige Synchronitäten, sondern als ineinander verschränkte multiple Krise ausweisen (Demirović u. a. 2011), in der politischen Bildung die Frage nach der eigenen Rolle in der und für die perpetuierte/n Krisenhaftigkeit der Gesellschaft lauter. Grundlegende Revisionen normativer Leitmotive wie Mündigkeit oder Emanzipation (Pelzel/Wahnig 2022) oder die Reflexion der zunehmenden Verschränkungen mit anderen pädagogischen Teilbereichen (etwa politischer Nachhaltigkeitsbildung oder Demokratietriebildung) verstärken die Tendenz, über die Funktion bzw. Funktionalisierung politischer Bildung und ihrer Konzepte in Krisen- und Transformationszeiten nachzudenken.

Die vielzitierte etymologische Verschränkung von *Krise* und *Kritik* weist dabei auf den besonderen Status der *Diskussion über* die Funktion(alisierung) der politischen Bildung hin. An krisenhaften Weggabelungen (crisis = Punkt der Entscheidung) bedarf es Kriterien,

um begründete Entscheidungen zu treffen. Wie politische Bildung aktuell adressiert und angerufen wird, verweist also auf die potenzielle Krisenhaftigkeit des normativen Rah-

Steffen Pelzel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen.



Dr. Alexander Wahnig ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen.



mens und der damit zusammenhängenden Entscheidungskriterien, entlang derer das Verhältnis von Krisen und politischer Bildung zu bestimmen versucht wird. Angesichts der Vehemenz, mit der auch die wissenschaftliche Seite der politischen Bildung von den sich überschlagenden Krisendiskursen in Beschlag genommen wird, sollte vermieden werden, als ‚Zeitgeistsurfer‘ (Pongratz 2003) in einem Überbietungswettbewerb neuer



Konzeptionen einzutreten, freilich ohne sich dabei neueren Entwicklungen zu verschließen: „Der eleganteste Ritt auf der neuesten Modewelle, das Klappern mit dem neuesten Begriffsbesteck garantiert noch keine kritische Einsicht“ (ebd., S. 7).

Fluchtpunkt für die Diskussion sollte daher unserer Ansicht nach kein Ausweichen bzw. die Illusion einer Reinheitsfantasie einer politischen Bildung *jenseits* gesellschaftlicher Funktionalisierung sein. Politische Bildung erfüllt – zumal in der Institution Schule – immer eine gesellschaftliche Funktion. In den Mittelpunkt rückt vielmehr die Frage, inwiefern der *Modus*, d.h. die Art und Weise der Funktionalisierung politischer Bildung eine Praxis verstellt, die auf das Politische und Bildung ausgerichtet ist. Die Frage ist also: Inwiefern beeinflusst oder verhindert eine Funktionalisierung (etwa *politische Bildung hat einen Wert, da sie unerwünschtes Verhalten oder unerwünschte Handlungsweisen verhindert*) politische Bildung?

Um die Frage nach der Funktion politischer Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen adäquat stellen zu können, ist unter historisch jeweils spezifischen Bedingungen nach Widersprüchen und Machtkonstellationen zu fragen und die Selbstkritik hin zur Unterbrechung, Überschreitung und Politisierung zu treiben. Wo es vor „verselbstständigten, nicht mehr hinterfragten Leitbegriffen“ (Steffens 2000, S. 1126) wimmelt, ist zu fragen, wer und was überhaupt als *politische Bildung* adressiert wird: Gibt es eine relative Autonomie des Feldes? Welche Konzepte werden für bildungspolitische Anrufungen bzw. welches Konzept zur Entgegnung genutzt? (Barbehön/Wohnig 2022)

Die nachfolgende exemplarische Auseinandersetzung mit dem in Zeiten von Transformations- und Krisenprozessen aufgerufenen *Krisenvokabular* der Prävention, Resilienz oder Anpassung, weist auf den Problemzusammenhang einer Ent-/Politisierung der politischen Bildung in Krisen hin. *Ent-/Politisierung* signalisiert dabei eine schwer entschlüsselbare Gleichzeitigkeit, die wohl nicht ganz aufzulösen ist, aber einen kritischen Umgang verlangt. Mit unserem abschließenden Plädoyer für eine Politisierung politischer Bildung ist in der Folge keine bildungspolitische Funktionalisierung gemeint, ebenso wenig wie eine situative Politisierung (erst recht nicht

im Sinne einer Verstaatlichung bzw. ausweiteten staatlichen Steuerung) in Krisen. Es geht um die Politisierung von Selbstverständigungsdiskursen, d.h. Rückbesinnung auf die immer schon gegebene politische Funktion politischer Bildungsarbeit, ebenso wie eine Politisierung von Krisen als gesellschaftliche Krisenhaftigkeit. Die Revision der Begriffe und Konzepte, welche politische Bildung z.T. bereits ausmachen und welche in den aktuellen Krisen immer häufiger mit politischer Bildung assoziiert werden, verweist darauf, dass Bildungsfragen immer Machtfragen sind (Heydorn 1979, S. 337 nach Ricken 2006, S. 9).

### **Krisenvokabular: Prävention, Resilienz und Anpassung**

Prävention, Resilienz und Anpassung sind nur drei der gängigen Konzepte, die pädagogisch adaptiert eine Antwort auf Krisen- und Transformationsprozesse geben sollen. Anhand dieser Konzepte und Begriffe lässt sich exemplarisch zeigen, inwiefern politische Bildung, verstanden als offener Prozess der Aneignung von und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Gegenständen, Strukturen, Problemen und Konflikten, unter Druck gerät.

*Prävention*: Werden Krisen- und Transformationen v.a. als Gefahr verstanden, wird zumeist präventives Handeln eingefordert. Politische Bildung soll dabei helfen, unerwünschtes Verhalten oder Handeln in der Zukunft zu verhindern (*precaution*) und zwar durch pädagogische Interventionen in der Gegenwart. So soll die Zukunft vorsorgend festgeschrieben werden, um die bestehenden gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse abzusichern und zu erhalten. Prävention stellt so verstanden, eine Herausforderung für und potenzielle Prekarisierung von politischer Bildung dar, da diese gerade mit einer Vorstellung von Offenheit und Gestaltbarkeit der Zukunft arbeitet. Inmitten der mit dem Präventionsparadigma einhergehenden „Vorstellungswelt des Notfalls“ (Calhoun nach Bröckling 2017, S. 74) kommt diese Prekarisierung nicht zwingend als umfassende Schwächung des Feldes der politischen Bildung daher. Im Gegenteil tritt sie zunehmend in Form einer differentiellen finanziellen und auch diskursiven staatlichen wie gesellschaftlichen Förderung entlang spezifischer politisch erwünschter Kategorien

und Zielvorstellungen auf. Diese Kategorien und Zielvorstellungen werden größtenteils nicht aus professionsorientierten Diskursen, sondern aus politischen und gesellschaftlichen Steuerungsvorstellungen abgeleitet. In der Auseinandersetzung mit dem Leitmotiv der Prävention entsteht für die politische Bildung eine doppelte Möglichkeit: Die (strategische) Anpassung an eben dieses Leitmotiv und/oder die Schärfung des eigenen Profils durch eine kritische Reflexion und gegebenenfalls auch Ablehnung des Leitmotives.

*Resilienz*: Auch Resilienz, als starkes Leitmotiv aktueller krisenkapitalistischer Gesellschaften, wird als Konzept relevant, wenn Krisen- und Transformationsprozesse als Gefahr verstanden werden. Jedoch wird mit diesem Paradigma das Eintreten eines Ernstfalls bereits eingepreist (das im Präventionsparadigma noch als verhinderbar angenommen wird). Konzepte der Resilienzförderung arbeiten mit einer neuen Norm der Selbst- und Menschenführung, in der eine flexible Anpassungsfähigkeit von Menschen an die Krisenhaftigkeit der Gesellschaft und somit das angenommene (Immer-wieder-)Eintreten von Krisen gefördert werden soll. Problematisch sind nicht die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen, die die Krisen bedingen, sondern das Verhalten der Menschen auf diese. Resilientes Verhalten bedeutet dann, dass Menschen individuell auf Krisen reagieren können, indem sie ihr Verhaltensrepertoire auf die Möglichkeit zukünftiger Krisen vorbereiten (*preparedness*), bevor überhaupt Krisen eintreten. Insofern kann Resilienz als ein „Indiz einer Neuausrichtung neoliberaler Gouvernementalität“, in dem die Probleme im Individuum gesucht und gelöst werden, verstanden werden (Graefe 2019). Für politische Bildung, die den Anspruch hat, gesellschaftliche, politische und ökonomische Strukturen kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen, erscheint auch diese Strategie der Krisen- und Transformationsbewältigung als problematisch, da ein solcher Fokus auf die Resilienzkompetenz der Einzelnen „auf eine unpädagogische Zukunft verweist“ und „pädagogisches Handeln eskamotiert und vergessen machen will“ (Borst 2015, S. 60). Statt in Zeiten subjektiven Unbehagens, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden, zu suggerieren, es könne sich gegen die Spannungen gegenwärtiger politischer Konflikte

immunisiert werden, hätte politische Bildung die Möglichkeit, das Gefühl der Unmöglichkeit der individuellen Krisenbewältigung zum Thema zu machen. Geht es der Resilienzförderung um das Aufrechterhalten von normaler Funktionsfähigkeit (ursprünglich nach traumatischen Erlebnissen), sollte der Transfer in das Feld der politischen Bildung kritisch betrachtet werden, wenn nun der einzelne Mensch „gesellschaftlich erzeugte Pathologien [...] im Dienste einer auf Profitmaximierung hin ausgerichteten Wirtschaft kritiklos auf sich nehmen“ (ebd., S. 73) muss.

*Anpassung:* Anpassung war lange ein Begriff, der zur Abgrenzung verwendet wurde: Auf der einen Seite eine politische Bildung zur Kritik, auf der anderen Seite eine politische Bildung zur Anpassung. Diese vermeintlich klare Aufteilung wird in aktuellen Krisen- und Transformationszeiten prekärer. Anpassung als neues „Leitmotiv der Gesellschaft“ (Staab 2022) kann nun ebenso als Konzept gelesen werden, das eine produktive, fast alternativlose Antwort auf Krisen- und Transformationsprozesse gibt. Dahinter steht das Deutungsmuster: In aktuellen Krisenzeiten überlagern Fragen der Selbsterhaltung die der individuellen und kollektiven Selbstentfaltung. Durch Anpassung kann Selbsterhaltung erreicht werden. Dies wiederum ist für politische Bildung problematisch, die kritisches Denken abseits von Anpassung an das Bestehende fördern will. Zu beobachten ist jedoch oftmals eine Bildungspraxis, die im Modus radikaler Anpassung bei gleichzeitiger völliger Abstinenz der Förderung kritischen Denkens geschieht, etwa bei einer als best-practice-Projekt vorgestellten Bildungsintervention im Kontext des Service-Learnings: „Schülerinnen und Schüler gestalten für die Tafel einen vegetarischen Aktionstag, um Bedürftigen zu zeigen, dass eine gesunde, vollwertige Ernährung auch ohne teures Fleisch möglich ist“ (Seifert 2016, S. 65). Das Problem der Armut wird hier nicht als gesellschaftliches, politisches und ökonomisches begriffen, dessen Strukturen es zu durchdringen gelte, sondern als eines des Konsums, des Nichtwissens und des fehlenden Engagements. Gesellschaftliche Probleme werden individualisiert, es findet eine Anpassung an die Ideologie des neoliberalen aktivierenden Wohlfahrtsstaates statt, der als Rahmen, in den es sich einzupassen gilt, unbefragt bleibt. Solche Ent-

wicklungen sind auch im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu beobachten, wenn das globale Problem des Klimawandels pädagogisch so bearbeitet wird, dass individuelle Verhaltensweisen in Konsum und Lebensstil verändert werden sollen, ohne, dass gesellschaftliche, politische und ökonomische Strukturen analysiert werden.

### Politische Bildung in, für und durch Krisen und Transformation

Die Umgangsweise mit dem beschriebenen Krisenvokabular dient nicht der Korrektur hin zu einer vermeintlich *richtigen* Konzeption politischer Bildungsarbeit. Deutlich hervor scheint, dass gesellschaftlich organisierte politische Bildung (zuma in der Schule) auch Effekte der Prävention, Resilienz und Anpassung beinhaltet. Politische Bildung muss sich im Kontext von Krisen und Transformation verhalten. Sie kann dies tun, indem sie auf vorbeugende Konzepte wie Prävention, Resilienz und Anpassung zurückgreift. Sie kann jedoch auch den Prozess der professionellen Selbstverständigung vorantreiben und sich darüber klar zu werden versuchen, welche Aufgaben und Ziele sie verfolgt, wie politische Bildung *in, für und durch* Krisen und Transformation beschrieben werden kann.

*Politische Bildung in Krisen/Transformation:* Politische Bildung steht Krisen- und Transformationsprozessen nicht verbindungslos gegenüber, sondern ist Teil ebendieser. Die Verständigung über die Lernvoraussetzungen, Aufgaben, Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung in Krisen- und Transformationsprozessen haben wir als Politisierung gekennzeichnet. In Anlehnung an Nilda Inkermann (2024, i.E.), die die Transformationsverständnisse in Bildungspraxen des Globalen Lernens rekonstruiert hat, ließe sich formulieren: Politische Bildung *in* Transformation (und/oder Krisen) ist dadurch gekennzeichnet, dass politische Bildung hier als Problem und Ausgangspunkt für Transformation gedacht wird und weiterhin als Kontext, in dem Transformationsprozesse angestoßen werden. Dabei ist politische Bildung nicht frei davon, sich selbst zu transformieren, also danach zu fragen, *wie* sie selbst im Kontext aktueller Krisen- und Transformationsprozesse verstanden werden kann. Sie selbst steht *in* Prozessen der Transformation, was sich etwa in ihrer Verhältnisbestimmung zu

anderen/weiteren Bildungskonzepten, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen oder Demokratiebildung zeigt. Politische Bildung im Kontext von Krisen und Transformation begreift im Modus *Politische Bildung in Krisen/Transformation* diese nicht ausschließlich als Gegenstand. Vielmehr geht es auch darum zu fragen, wie Bildung selbst sich transformiert bzw. transformiert werden müsste.

*Politische Bildung für Krisen/Transformation:* Krisen- und Transformationsprozesse sind immer Lern- und Bildungsgelegenheiten, denn sie schaffen Lern- und Bildungsnotwendigkeiten. Politischer Bildung kommt dabei die Aufgabe zu, Orientierung zu schaffen. Sie kann Angebote entwickeln, die es ermöglichen, die den Krisen- und Transformationsprozessen zugrunde liegenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen zu analysieren und nach Möglichkeiten der Gestaltung ebendieser Prozesse zu suchen. Politische Bildung bietet hier ebenso Raum für die Gestaltung, d.h. für politisches Handeln. Da insbesondere neu aufbrechende Krisen offenbaren, dass bisherige gesellschaftliche Problemlösungen (in Form von regierungspolitischen Maßnahmen, Institutionen oder kulturellen Mustern) an Grenzen stoßen, kommt in ihnen die Notwendigkeit für offene politische Lernprozesse zum Ausdruck. *Politische Bildung für Krisen/Transformation* bleibt dabei nicht auf die Zuliefererrolle verkürzt, sondern ist als *Politische Bildung für Krisen/Transformation* an der Analyse und Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen der Krisenverursachung interessiert.

*Politische Bildung durch Krisen/Transformation:* Politisches Lernen findet nicht ausschließlich formal organisiert (etwa in Schule) statt, sondern alltäglich, etwa durch die Auswirkungen und das Erleben von Krisen- und Transformationsprozessen. Solche alltäglichen Erfahrungen können politisch bildend sein und von institutioneller politischer Bildung aufgegriffen werden. Die Diskrepanz zwischen den in den jeweiligen Begriffen der gesellschaftlichen (Selbst-)Erzählungen implizierten wünschenswerten Zukünften und den Ermöglichungsbedingungen eines Handelns, das solchen Zukünften entspricht, verweist auf Einsatzpunkte für eine politische Bildung, die Zukunft ausgehend von einer Kritik des Status quo bestimmt. Anders gesagt: Die Dif-

ferenz einer gegenwärtigen Zukunft (das was jetzt vorstellbar und möglich ist) und der zukünftigen Gegenwart kann Antriebsmoment politischer Bildungsprozesse sein. Zu fragen wäre daher: Wessen Zukunft steht auf dem Spiel? Wo beginnt für wen eine lebenswerte Zukunft? Wer empfindet gegenwärtige Krisen als bedrohlich und für wen waren bisherige Normal-Zustände immer schon bedrohlich?

### Funktionalisierung durch Ent-/Politisierung?

Durch staatliche, politische und gesellschaftliche Anrufungen wird politischer Bildung eine Funktion zugeschrieben. So soll sie etwa Prävention, Resilienz und Anpassung fördern, was in Förderpolitiken, die v. a. die außerschulische politische Bildung betreffen (bspw. Programme der Demokratieförderung und Extremismusprävention), manifest wird. Diese Politiken wirken sich jedoch auf die gesamte Profession aus, etwa über öffentliche Debatten, in denen politischer Bildung nur dann eine Relevanz zugesprochen wird, wenn sie zur akuten Lösung und Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen und Transformationen beiträgt. In den dann verwendeten Modi einer *Bildung* zu kommt zum Ausdruck, dass das Ziel der Bildung (oder mindestens die Form bzw. der Modus, in dem ein vermeintlich offenes Ziel verfolgt wird) vorbestimmt ist. Wir können dies als Politisierung der Funktion politischer Bildung beschreiben, da politische Bildung für politische Anliegen (eine spezifische Art der Krisenbewältigung) in Beschlag genommen wird und dabei Konzepte fokussiert werden (z.B. Prävention), die einem kritischen Bildungsverständnis entgegenstehen. Gleichzeitig haben wir es auf einer inhaltlichen Ebene oftmals mit Prozessen der Entpolitisierung zu tun, indem suggeriert wird, Krisen seien durch individuelles, oftmals karitatives Handeln oder individuelle Verhaltensänderungen zu lösen. Andreas Eis (2019) hat dies eindrücklich in einer vorherigen Ausgabe dieser Zeitschrift für die schulische politische Bildung und Reinhold Hedtke (2019) für die schulische ökonomische Bildung analysiert. Die Funktion politischer Bildung in Zeiten von Krisen und Transformation besteht aber gerade nicht darin, diese mithilfe vermeintlich einfacher Konzepte zu lösen, sondern Orientierung zu bieten, Auseinandersetzung

mit den Krisen und der Transformationen zu Grunde liegenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen und (Interessens-)Konflikten zu ermöglichen und politisches wie gesellschaftliches Handeln zu begleiten. Insgesamt ist also eine Ent-/Politisierung politischer Bildung festzustellen: Es kommt zu einer Politisierung der Funktion politischer Bildung bei gleichzeitiger Entpolitisierung ihrer Inhalte. Letztere führt zu einer politischen Bildung, die als Profession und in ihrer Praxis von sich behaupten kann, außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse zu stehen, also zu einer unpolitischen politischen Bildungs(praxis) und -profession.

Andererseits kann sich politische Bildungsarbeit auch an der oben beschriebenen Einrichtung von Konstellationen der domestizierten Kritik bzw. Politik entzünden. Nicht nur werden vorhandene Förder- und Infrastrukturen auf erhaltende, oft sicherheitspolitisch begründete Ansätze/Kanäle enggeführt. Auch die Schaffung neuer Ansätze und die Transformation des eigenen Werkzeugkoffers für Analysen und Praxen einer politischen Bildung in und für ungewisse Zeiten wird verhindert bzw. in einen hegemonialen Deutungsrahmen eingepasst, etwa: politische Bildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung oder politische Bildung für eine wehrhafte Demokratie. Übersehen wird, dass sich bspw. auch über das Diskursfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung das Präventionsmotiv als umfassendes Paradigma etabliert. Denn bleibt Nachhaltigkeit auf ein an der Kalkulation und Prognostik von Verbrauch orientiertes Leitbild zur Regulation individueller Lebensweisen verkürzt, ist nicht verwunderlich, dass nachhaltigkeitsorientierte Bildungsansätze v. a. private Konsum- und Verhaltensweisen bearbeiten und Nachhaltigkeit als vorsorgende Aufgabe für die auf Suffizienz eingestimmten Individuen einer nachhaltig-nichtnachhaltigen Gesellschaft vermitteln (Blühndorn u. a. 2020). Wenn Konzepte der Prävention, der Resilienz oder der Anpassung als „Technologie[n] der Entpolitisierung“ (Bröckling 2017, S. 169ff., S. 113ff.) überhand gewinnen, kann sich das Bildungsmoment politischer Bildung nur schwer behaupten. Hier tut eine Politisierung politischer Bildung Not, die sich gegen die oben beschriebene Ent-/Politisierung durch Steuerungspolitik und Krisenanrufungen stellt, indem sie Selbstverständigungsdis-

kurse vorantreibt und sich dabei ihrer politischen Funktion gewahr wird.

### Literatur

- Barbehön, M./Wohnig, A. (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 48/2022, S. 9 – 16.
- Blühndorn, I. u. a. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld.
- Borst, E. (2015): Zaubersprüche der Pädagogik: das Beispiel Resilienz. Ein Essay über die Stilllegung pädagogischer Kritik. In: Bernhard, A. (Hrsg.): *Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven*. Pädagogik als konkrete Kritik. Baltmannsweiler, S. 59 – 79.
- Bröckling, U. (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin.
- Demirović, A. u. a. (2011): *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*. Hamburg.
- Eis, A. (2019): Polarisierung der Gesellschaft - Entpolitisierung schulischer politischer Bildung. In: *POLIS* 3/2019, S. 7 – 10.
- Graefe, S. (2019): *Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit*. Bielefeld.
- Hedtke, R. (2019): *Wirtschaft ohne Politik? Zur Entpolitisierung der ökonomischen Bildung*. In: *POLIS* 3/2019, S. 11 – 13.
- Heller, J. (2016): *Die Macht falscher Fragen und die Möglichkeit der Revolution – Zur Insistenz auf der »genaueren kritischen Fragestellung« bei Benjamin und Foucault*. In: Backhaus, K. H./Roth-Isigkeit, D. (Hg.): *Praktiken der Kritik*. Frankfurt a. M./New York, S. 49 – 79.
- Inkermann, N. (2024, i.E.): *Globale Bildung (in) der Transformation. Eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur\*innen des Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.
- Pelzel, S./Wohnig, A. (2022): *De-normalisierte Normativität. Zur Bedeutung einer widersprüchlichen Bestimmung normativer Leitideen und Begriffe in der Didaktik der Sozialwissenschaften*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1/2022, S. 59 – 76.
- Pongratz, L. A. (2003): *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden.
- Seifert, A. (2016): *Bildung, die verändert? Transformatorische Bildungsprozesse im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Bittner, A./Pyhel, T./Bischoff, V. (Hg.): *Nachhaltigkeit erfahren. Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München, S. 53 – 66.
- Staab, P. (2022): *Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Steffens, G. (2000): *Wiederkehr der Fetische. Begriffs- und Ideenmoden im Bildungsdiskurs*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 09/2000, S. 1125 – 1132.



Ulrich Brand, Gerd Steffens

# Krise und gesellschaftliche Transformation. Neue Perspektiven für die politische Bildung in Zeiten des Klimanotstands

Politische Bildung war schon immer mit Krisen verknüpft. Dafür bietet die Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik ein eindrucksvolles Beispiel. Ihre Einführung nach dem nationalsozialistischen Krieg war durch die Auffassung geleitet, dass die NS-Herrschaft die Folge einer fundamentalen Krise der Demokratie gewesen war. Deshalb war in den ersten beiden Jahrzehnten der Bundesrepublik der Blick der politischen Bildung – wie auch der historischen Forschung – auf Krise und Zerstörung der Weimarer Republik gerichtet. Im Fokus standen dabei vor allem die institutionellen Schwächen der Weimarer Demokratie. Sie hatten den Nationalsozialisten und Deutschnationalen erlaubt, in Verbindung mit den weitreichenden Sonderrechten des Reichspräsidenten, die eine Art verfassungsmäßiger Diktatur ermöglichten, die parlamentarische Demokratie gleichsam von innen auszuhebeln. Dementsprechend war die politische Bildung gerade in den Schulen in den ersten beiden Jahrzehnten der Bundesrepublik stark an der Vermittlung der institutionellen Architektur der neuen Demokratie orientiert.

## Krisen, gesellschaftliches Lernen und politische Bildung

Ein ganz anderer Blick auf das Verhältnis von Krise und politischer Bildung einwickelte sich seit Mitte der sechziger Jahre, als eine Sensibilität dafür entstand, wie eng politische Bildung mit gesellschaftlichen Lernprozessen, das heißt einem diskursiven Lernen der Gesellschaft über sich selbst, verbunden ist. Und wenn nicht allein das Aggregat individualisierter Staatsbürger, sondern die Gesellschaft und ihre kommunikative Öffentlichkeit gleichermaßen substantielle Träger der Demokratie waren, dann bemaß sich das Gegenbild der Krise zumindest nicht allein am Funktionieren ihrer Institutionen, sondern sehr wesentlich am Umfang gesellschaftlich realisierter Selbstbestimmung. Krisenzeichen waren dann weniger institutionelle Dysfunktionen; weitaus gefährlicher schienen Machtkonfigurationen, die gesellschaftlich zu realisierender Selbst-

stimmung entgegenstanden. Auf sie richtete sich eine Kritik, die gesellschaftliche, politische und ökonomische Zustände am Möglichkeitshorizont gesellschaftlicher Partizipation in Formen von Selbst- und Mitbestimmung maß.

Im Zuge der Auseinandersetzungen um Selbstbestimmung und Partizipation wurde in den 1970er Jahren zudem deutlicher bewusst, dass gesellschaftliche Partizipation in der Nachkriegszeit eher materiell, als Teilhabe am wirtschaftlichen Wiederaufstieg, als politisch verstanden worden ist. Der „Konsumkapitalismus“ war eine historisch einmalige Zunahme an materiellem Wohlstand für breite Bevölkerungsteile im globalen Norden, ein angenommenes „Zeitalter immerwährender Prosperität“ (Lutz 1984). Doch die Kehrseite dieser materiellen Teilhabe – entlang klassenformiger, geschlechtsspezifischer und rassifizierter Ungleichheiten – war eine sich entfaltende ökologische Krise. Diese wurde über die Ökologie- und Alternativbewegung, aber auch über Berichte wie jenen zu den „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1972) politisiert.

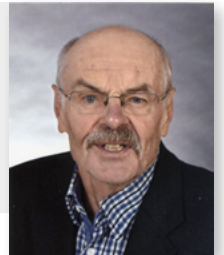
Seit Mitte der siebziger Jahre transformierte sich der Kapitalismus weltweit. In dieser neoliberalen Phase wurden die steigenden Ansprüche auf Selbstbestimmung – wie im Rückblick zu sehen ist – marktkonform umgebogen und genutzt. Die wirtschaftlichen Krisen der siebziger und achtziger Jahre wurden im Sinne einer Entfesselung des Kapitalismus bearbeitet und richteten sich auf Flexibilisierung, Deregulierung, Druck auf gewerkschaftliche Interessenvertretung, dann auch als Rückbau des Sozialstaates. Was später als Globalisierung und Finanzialisierung bezeichnet wurde, war auf die Wiederherstellung der in den siebziger Jahren abgeebbten kapitalistischen Akkumulationsdynamik gerichtet. Dazu gehörte die Verlagerung bestimmter Produktionsschritte oder ganzer Betriebe in Länder des globalen Südens und die Suche nach neuen Anlagemöglichkeiten für Investoren, etwa im Bereich der Biotechnologie oder der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Auf diesem Weg sollte dann auch die sich weiter entfaltende ökologische Krise durch ein scheinbar attraktives Angebot bearbeitet werden: Ökologische Modernisierung durch „Effizienzrevolutionen“ und inkrementellen Wandel. Gesellschaftliches Lernen reduzierte sich in der Blickrichtung der neoliberalen Transformation auf einen scheinbar unaufhörlichen

Ulrich Brand lehrt und forscht als Professor für Internationale Politik an der Universität Wien.



Gerd Steffens lehrte an der Universität Kassel Politische Bildung und ihre Didaktik. Von 2001–2021 war er Mitherausgeber des „Jahrbuchs für Pädagogik“.



Prozess der Anpassung durch „Selbstoptimierung“ und einen Wandel von Werthaltungen und Lebensstilpräferenzen. Politik und Unternehmen waren darin die Protagonisten, die Zivilgesellschaft eher eine Art Korrektiv.

Doch je weiter die neoliberalen Globalisierungsprozesse fortschritten, desto deutlicher wurden ihre krisenhaften Auswirkungen (Steffens/Weiß 2004). Als Krisen des Nationalstaats und des Sozialstaats gerieten sie bald in den Blick der Politik- und Gesellschaftswissenschaften, und seit der Jahrtausendwende thematisierten Bewegungen für eine andere Globalisierung die krassen Ungleichheiten, die sich mit dem weltweit durchgesetzten Vorrang der Interessen der ‚Shareholder‘, wie die Kapitaleigner nun genannt wurden, immer deutlicher zeigten. Das galt auch für die verheerenden ökologischen Folgen, die die Durchsetzung weltweiter Marktfreiheit und die praktisch schrankenlose Verwertung aller natürlichen Ressourcen und die damit

einhergehenden Treibhausgasemissionen hervorbrachten.

Im Stakkato tiefgehender Krisen seit 2008 ist die produktive Allianz von gesellschaftlichem Krisenlernen und politischer Bildung immer neuen und harten Bewährungsproben ausgesetzt. Das kurze Aufscheinen klimapolitischer Verbindlichkeit mit dem Paris-Abkommen von 2015 ging unter in einem anderen Krisenlernen. Spätestens im Gefolge der als „Migrationskrise“ bezeichneten Bewegung von Geflüchteten im Zuge kriegerischer Eskalationen im Nahen Osten 2015 ist deutlich geworden, dass gesellschaftliches Krisenlernen auch eine regressive und anti-universalistische Richtung nehmen kann. Das zeigte sich insbesondere im Anschwellen rechts-autoritärer politischer Bewegungen und Parteien gerade in Demokratien, die sich besonders gefestigt wähnten (Brand/Wissen 2024, Kapitel 6; aus feministischer Perspektive Sauer/Penz 2023). Was die Anziehungskraft dieser Bewegungen ausmacht, ist offenbar das Angebot, die universalistische, am gleichen Lebensrecht aller Menschen orientierte Perspektive zugunsten radikal partikularer, nur auf das Eigene gerichteter Sichtweisen einzuziehen.

Zudem gilt seit dem Krieg in der Ukraine eine geopolitische Perspektive als gerechtfertigt, ja geboten, die den Planeten nicht mehr primär als Raum einer zwingenden Zusammenarbeit, sondern als Rahmen hegemonialer Kämpfe verschiedener Lager sieht (vgl. auch Reheis 2023). Diese Umperspektivierung der Weltpolitik reduziert, wie schon deutlich zu erkennen, die Erfolgchancen einer wirksamen Klimapolitik dramatisch. Sie erschwert nicht nur die notwendige planetare Zusammenarbeit, sondern vermindert, wie an Deutschland drastisch zu sehen, z.B. wegen der erheblich gestiegenen Energiekosten auch die Bereitschaft der Bevölkerungen, die Lasten notwendiger Nachhaltigkeits-Transformationen mitzutragen.

### **Politisches Handeln unterbietet Wissen – Paradoxien der gegenwärtigen Situation**

Tagtäglich treffen wissenschaftlich gehärtete Nachrichten über das unerwartet schnelle Vorranschreiten des Klimawandels und seiner Folgen ein. So zeigt der *Copernicus Climate Change Service* in einer Studie, dass das Jahr zwischen November 2022 und Oktober 2023 wahr-

scheinlich das wärmste seit 125.000 Jahren war (<https://science.orf.at/stories/3222022/>). Bilder großflächiger Waldbrände und Überschwemmungen unterstreichen die Dramatik der Krise. Die Klimakrise ist eine ganz andere, umfassendere Krise als bisherige gesellschaftliche und politische Krisen. Sie verursacht zunehmende disruptive Ereignisse, die zu großem Leid und enormen Folgekosten führen. Pablo Servigne und Raphael Stevens (2022) nennen das zunehmende Situationen eines „Kollaps“, in dem Sinne, dass temporär Infrastrukturen wegbrechen, die für die Versorgung mit basalen Gütern und Dienstleistungen – Lebensmittel, Kleidung, Energie, Gesundheit oder Wohnraum – essentiell sind. Die Infrastrukturen müssen, falls das überhaupt möglich ist, mit hohem Aufwand wiederhergestellt werden – wie etwa nach Überschwemmungen.

Die andere Seite des Paradoxes bilden die politischen Antworten auf die bedrohliche Situation. Zwar scheint das Projekt einer ökologischen Modernisierung des Kapitalismus an Fahrt zu gewinnen mit einem eindeutigen Fokus: Die Dekarbonisierung der Wirtschaften des globalen Nordens, kräftig unterstützt von umfassender Digitalisierung. Doch ist beides enorm energie- und rohstoffintensiv, was aber in der gesellschaftlichen Wahrnehmung kaum eine Rolle spielt. In der Folge der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 wurde das Leitbild der „Grünen Ökonomie“ etabliert, das die ökologische Modernisierung durch einen neuen Wachstums- und Technologieschub vorantreiben soll. Neben der Förderung Erneuerbarer Energien ist die Umstellung des Automobilantriebs emblematisch: Der Verbrennungs- soll durch einen Elektromotor ersetzt werden. Die damit einhergehenden energie- und rohstoffpolitischen sowie infrastrukturellen Implikationen spielen in der Öffentlichkeit kaum eine Rolle und werden politisch-ökonomisch tendenziell neo-kolonial bearbeitet (vgl. Brunnengräber/Kalt 2020).

Zudem ist die internationale Politik zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern zurückgekehrt, die viel eher der geopolitischen Agenda des 19. und 20. Jahrhunderts entsprechen als den ganz anderen und neuartigen Herausforderungen der Klimakrise im 21. Jahrhunderts. Mitunter ist von einem Neuen Kalten Krieg – nun zwischen China und den USA mit ihrem Juniorpartner EU – die Rede. Die veränderten geopolitischen Strategien sind

durchaus mit der ökologischen Krise und ihrer vorzugsweise technologischen Bearbeitung verbunden. Es entstehen neue Rivalitäten um Hochtechnologie, teilweise verstärkte Regionalisierung und strategische Industriepolitik (Abels/Bieling 2022, Schneider 2023; Schmalz 2022). Und auch der Zugang zu Rohstoffen in den Extraktionsländern und die Kontrolle der Infrastrukturen ist geprägt von Rivalitäten – und zwar um die klassischen Rohstoffe sowie um Rohstoffe wie Kupfer, Nickel und Lithium für die Dekarbonisierung (Dietz 2022, Tittor 2023). Wird aber ökologische Modernisierung als Feld hegemonialer Kämpfe betrachtet, hat das eine krisenverschärfende Folge: eine unvermeidlich planetare Aufgabe unter der Fiktion zu bearbeiten, es könne Lösungen geben, die dem eigenen Lager Vorteile sichern. Klima, wo immer es auch gemessen oder erlebt wird, ist ein Produkt von Wechselwirkungen, die die ganze Erde betreffen. Deshalb sind alle Vorstellungen, dass es nationale oder kontinentale Wege des Weiter-So oder der Rettung geben könnte, ebenso unreal wie die Vorstellung, die planetaren Lebensbedingungen könnten zunächst mal noch Jahrzehnte währende hegemoniale Kämpfe ertragen, in denen die „öko-imperialen Spannungen“ (Brand/Wissen 2024, Kapitel 5) verschärft werden.

### **Welche Arbeitsperspektiven für die politische Bildung öffnet der planetare Charakter der Krise?**

Der planetare Charakter der Klimakrise und die Eindeutigkeit der Befunde unterstreichen die Unabweisbarkeit globaler politischer Zusammenarbeit und ebenso die Notwendigkeit gesellschaftlicher Lernprozesse, die sich am universalistischen Prinzip des gleichen Lebensrechts aller Menschen auf dieser Erde orientieren. Und am gemeinsamen Schicksal der Menschheit als Teil des Ökosystems der Erde (zur Debatte um die „Rechte der Natur“, vgl. Adloff/Busse 2021).

Wie könnte politische Bildung die Evidenz des planetaren Charakters der Krise nutzen, der auf Lösungen in universalistischer Perspektive weist?

Sie könnte erstens eine Basis für eine Didaktik insistenter Wirklichkeitskonfrontation sein, eine Schule des Sehens, in der gelernt werden kann, Erlebnisse, Eindrücke, Wahrnehmungen, Einsichten des Augenblicks in globalen räumlichen und zeitlichen Zusam-

menhängen zu sehen. Dies kann nur gelingen, wenn die Augenblickserfahrungen in eine zeitübergreifende Perspektive gerückt werden. Der Vorschlag einer erdgeschichtlichen Epoche des Anthropozäns, den die Erdsystemwissenschaften in den letzten Jahren mit großem Nachdruck gemacht haben, stellt eine solche Perspektive dar (Die Zeit, 13.7.2023, S. 27). In ihr verknüpfen sich die planetaren Krisenbefunde mit den Tätigkeiten der Menschen, insbesondere ihrer gesellschaftlichen Reproduktionsweisen. Damit wird die Verantwortung der Menschen als Naturwesen mit der Fähigkeit des Nachdenkens und Planens akzentuiert und zugleich ihre Stellung als bloß eines unter allen Naturwesen betont, wie alle Lebewesen abhängig vom Funktionieren zahlreicher Ökosysteme und ihrer verlässlichen Reproduktion.

Gleichwohl muss dabei vermieden werden, dass wesentliche Züge der heutigen planetaren Wirklichkeit ausgeblendet werden und dort Gleichheit suggeriert wird, wo Ungleichheiten einen wesentlichen Teil der Wirklichkeit bilden. Zwar kann mit Recht auf eine kollektive Verantwortung der Menschheit verwiesen werden, doch innerhalb der Menschheit sind die verursachenden Verantwortlichkeiten sehr ungleich verteilt. In der Klimakrise ist eine „dreifache Ungleichheit“ nicht zu übersehen: „Die Ungleichheit der Verantwortung für ihre Entstehung, die Ungleichheit der Betroffenheit von den Auswirkungen und die Ungleichheit an verfügbaren Ressourcen für den Schutz vor den Folgen und die Anpassung an die Erderwärmung.“ (Adam Tooze in „Der Freitag“, 30.11.2023; vgl. auch Görg 2016; eine vorzügliche Einführung, auch für die Politische Bildung, zum Zusammenhang von ökologischer Krise, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ungleichheit ist das Handbuch von Gottschlich et al. 2022)

*Zweitens* ist die Rückwendung auf die eigene Lebenssituation vor allem in den Gesellschaften des globalen Nordens für deren Lernprozesse nachdrücklich gefordert und für die politische Bildung ein wichtiger didaktischer Zugang. Die hier vorherrschende „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017; umfangreiche, auch Bildungsmaterialien auf <https://aufkostenanderer.org/>) beruht auf sehr ungleicher Nutzung der natürlichen und menschlichen Ressourcen auf dem Planeten, und sie bringt zugleich durch die Suggestion ihrer Normalität in den institutionellen und

individuellen Alltagspraxen diese Einsicht immer wieder zum Schweigen. Ohne das fatale Missverhältnis von Wissen und Verhalten in den Lebensführungen vor allem des Globalen Nordens zu erschüttern, wird sich der konsumtive Motor eines Ressourcenverbrauchs, der die reproduktiven Gleichgewichte immer von Neuem zerstört, nicht still stellen lassen. Deshalb ist es eine Aufgabe gesellschaftlichen Lernens und politischer Bildung, bewusst zu machen, dass unsere Lebensweise Teil des Problems ist und dass daraus alltagspraktische und politische Konsequenzen folgen. Diese Perspektive darf jedoch nicht in Moralisierung und einer Individualisierung von Verantwortung enden. Denn die zentralen Entscheidungen, die zur Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen führen, werden von den politischen und wirtschaftlichen Eliten getroffen und sind an die kapitalistische Produktionsweise rückgebunden.

*Drittens:* Auch an den Erwartungen, die an die Politik des eigenen Landes in notwendig planetarer Perspektive zu stellen sind, wird deutlich, wie nah politische Bildung und gesellschaftliches Lernen insbesondere in Zeit tiefgehender Krisen und Umbrüche einander sind. Denn im Hinblick auf die staatsbürgerlichen demokratischen Rechte bleibt es Aufgabe politischer Bildung, Fähigkeiten zu stärken, durch die Handlungen und Haltungen von Regierungen und politischen Parteien geprüft werden, nun darauf, inwieweit sie den Herausforderungen durch die weltweiten Krisen gesellschaft-

licher Naturverhältnisse genügen. Was das bedeuten kann, hat die von Schülerinnen und Schülern getragene Bewegung „Fridays for Future“ mit ihrer Kritik daran gezeigt, dass die Politik der Regierungen weltweit weder dem wissenschaftlichen Kenntnisstand über Klimakrise und Artensterben entspricht, noch den eigenen, in internationalen und nationalen Beschlüssen festgehaltenen Zielen folgt. Damit hat „Fridays for Future“ exemplarisch deutlich gemacht, was Lernen in und an Krisen für politische Meinungsbildung und politische Bildung heißen kann: die Widersprüche herauszuarbeiten und bewusst zu halten, unter denen heute alle leiden, die die wachsende Differenz von Sein und Sollen kaum noch aushalten (Brand/Steffens 2021).

Unter der Perspektive der Wahrnehmung und Artikulation von Widerspruchslagen tritt – *viertens* – auch die Frage nach Bewertung und Entwertung einer Politik der internationalen Zusammenarbeit und Kriegsvermeidung in den Gesichtskreis der politischen Bildung. Wenn die eigene und einzige Behausung in Flammen steht, ist es wenig einleuchtend, dass die Bewohner\*innen sich vor allem um Vorrechte, Zimmergrößen und die Beziehungen untereinander streiten. Das heute dominierende Muster staatlicher und intergouvernementaler Politik ist keine Naturtatsache, sondern folgt dem Willen von Akteuren. Er kann im Interesse der Dringlichkeit des gemeinsamen Ziels, noch zu retten, was zu retten ist, geändert werden. Der wichtigste Schritt dazu



Foto: Markus Spiske

Eine Form politischer Bildung in Krise und Transformation ist es, Widersprüche herauszuarbeiten und bewusst zu halten wie hier beispielhaft bei den sogenannten „Klimaprotesten“.



wäre, dass die internationale Politik sich an der Priorität effektiver Klimapolitik orientierte und sie tatsächlich in eine vorrangige Handlungsmaxime verwandelte. Wie wirkungsvoll ein solcher Wechsel der Priorisierung sein kann, hat der weltweite Wechsel der Leitperspektive gezeigt, der dem Neoliberalismus seinerzeit gelungen ist. Er hat die Politik weltweit auf die Priorität von Markttöffnungen, wirtschaftlicher Effizienz um jeden Preis, den Vorrang von wirtschaftlichen vor politischen Gesichtspunkten, verpflichtet. Diesmal ginge es freilich nicht darum, die Welt den Imperativen einer gewinnorientierten Marktwirtschaft zu überlassen, sondern den Willen aufzubringen, dem planetaren Zwang der Krise zu gemeinsamem Handeln zu folgen.

Einer stärkeren politischen Gestaltungsperspektive könnten aktuelle „post-neoliberale“ Elemente in der Politik, insbesondere durch einen verstärkten Staatsinterventionismus, entgegenkommen. Ein Beispiel ist die ambitionierte europäische Industriepolitik im Bereich der Batterie- oder Wasserstofftechnologie. Doch bleiben solche Elemente steuernder Staatstätigkeit ambivalent: Auch wenn der Kampf gegen den Klimawandel immer wieder als Begründung für diese Politiken angeführt wird, so ist die stärkere Rolle des Staates doch vor allem der sich rasch wandelnden geopolitischen Konstellation und insbesondere der zunehmenden Konkurrenz im High-Tech-Bereich geschuldet (Schneider 2023). Das dringend gebotene Umdenken weg vom Wachstumsimperativ oder der imperialen Produktions- und Lebensweise spielen dabei keine Rolle.

Abschließend sei – was gesellschaftliches und politisches Lernen angeht – an ein widerständiges Potenzial von Bildung und an eine unverlierbare Ressource kooperativer Problembearbeitung erinnert. „Die skeptisch gewordene Fragestellung, die sich vom Interesse der Vernunft an der Bewältigung von Krisen und an Fortschritten zum Besseren leiten lässt, kann sich allein auf das Faktum berufen, dass Menschen nicht nicht lernen können“ (Habermas 2019, Bd.2, S. 587). Dieses Faktum ist Teil einer evolutionären Erbschaft, einer „sozio-kognitiven Infrastruktur“ (Tomasello 2011, S. 341) von großer Plastizität und Produktivität. In ihr ereignet sich Lernen von Anfang an als gesellschaftliches Lernen, als intersubjektives Verhältnis in einem geteilten Horizont, in dem der Blick der Akteure auf ein gemeinsames

Drittes fallen und sich die geteilte Intention als Kooperation ausbilden kann.

### Infrastrukturen für ein Gutes Leben für Alle

Gesellschaftliches Lernen wird im Rahmen des sich zuspitzenden Klimanotstands vor allem durch die Bewegungen für Klimagerechtigkeit vorangetrieben. Sie sind – in Verbindung mit naturwissenschaftlichen Einsichten, kritischer Sozial- und Geisteswissenschaft und Publizistik – angesichts weitgehend versagender staatlicher Politik bislang am ehesten in der Lage, die eingeschliffenen dominanten Wahrnehmungsmuster herauszufordern. Hier wird in mitunter harten Konflikten darauf insistiert, dass viele Menschen in den Gesellschaften des globalen Nordens die Komfortzone der imperialen Lebensweise verlassen müssen – und in besonderem Maß diejenigen, die davon weit überproportional profitieren.

Doch der Abschied von der imperialen Lebensweise kann und wird nicht über individuelle Appelle zu Mäßigung und Verzicht erfolgen, sondern über Erfahrungen, wie ein ressourcen- und emissionsleichter Wohlstand möglich ist. Wir wissen in vielen Bereichen, wie dieser aussehen kann: Rückbau der industriellen Landwirtschaft und Aufbau einer biologischen, saisonalen und fleischgemäßigten Ernährungsweise; Rückbau der Auto- und Flugzentrierung des Mobilitätssystems hin zu einem Alltag der „kürzeren Wege“, öffentlicher Verkehrsmittel, Fahrradfahren oder Zufußgehen; Rückbau einer globalisierten Textilproduktion hin zu langlebiger Kleidung und einer Kultur des Reparierens und Teilens.

Diese attraktiven Horizonte gehen mit Konflikten einher.

Deshalb wird es entscheidend sein, dass ein klimafreundliches Leben durch entsprechende sozial-ökologische Infrastrukturen gesellschaftlich ermöglicht wird (Görg et al. 2023). Die Akzeptanz dieser Transformationen wird sich nur im Zuge gesellschaftlicher Lernprozesse herausbilden können. Politische Bildung, seit jeher mit gesellschaftlichem Krisenlernen eng verbunden, hat darin die wichtige Aufgabe, diese Prozesse reflexiv mitzugestalten und vor allem für die Heranwachsenden Blickweisen zu öffnen, in denen sie die Transformation als eine eigene Sache, die zugleich die Sache aller ist, wahrnehmen und mitgestalten können.

### Literatur

- Abels, J./Bieling, H.-J. (2022): Jenseits des Marktliberalismus? Europäische Industrie- und Infrastrukturpolitik im Zeichen neuer globaler Rivalitäten. In: PROKLA 208 52(3). S. 429–449.
- Adloff, F./Busse, T. (Hg., 2021): Welche Rechte braucht die Natur? Wege aus dem Artensterben, Frankfurt/M.
- Brand, U./Steffens, G. (2021): Klimakrise und gesellschaftliches Lernen. In: Jahrbuch für Pädagogik 2019, Schwerpunkt „Innere Sicherheit“. Berlin, S. 17–40.
- Brand, U./Markus W. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, München.
- Brand, U./Wissen, M. (2024): Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Spannungen, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven, München.
- Brunnengräber, A./Haas, T. (Hg.) (2020): Baustelle Elektromobilität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Transformation der (Auto-)Mobilität, Bielefeld.
- Dietz, K. (2022): Energiewende und grüne Ausbeutung. Die Energiewende in Europa kündigt einen grünen Extraktivismus in Lateinamerika an. URL: <https://www.rosalux.de/news/id/46906/energiewende-und-gruene-ausbeutung> (letzter Zugriff am 15.1.2024).
- Görg, C. (2016): Anthropozän. In: Bauriedl, S. (Hg.): Wörterbuch Klimadebatte. Bielefeld, 29–35.
- Görg, C. et al. (Hg.) (2023): APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben. Berlin/Heidelberg.
- Gottschlich, D./Hackfort, S./Schmitt, T./von Winterfeld, U. (Hg.) (2022): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden, Bielefeld.
- Habermas, J. (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. 2 Bde, Berlin.
- Lutz, B. (1984): Der kurze Traum der immerwährenden Prosperität, Frankfurt/M.
- Meadows, D. u. a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart.
- Reheis, F. (2023): Krieg in der Ukraine: Wider die Verengung der Perspektive – ein didaktischer Vorschlag, in: POLIS 1, S. 23–26
- Sauer, B./Penz, O. (2023): Konjunktur der Männlichkeit. Affektive Strategien der autoritären Rechten, Frankfurt/M. und New York.
- Schmalz, S. (2022): Soziologie der Deglobalisierung, in: Berliner Journal für Soziologie 32, S. 349–365.
- Schneider, E. (2023): Neue deutsche Europapolitik. Währungsunion und Industriepolitik zwischen Eurokrise und geopolitischer Wende. Frankfurt/M. und New York.
- Sevigne, P./Servigne R. (2022): Wie alles zusammenbrechen kann. Handbuch der Kollapsologie. Wien und Berlin.
- Steffens, G./Weiß, E. (Hg., 2004): Jahrbuch für Pädagogik 2004. Schwerpunkt „Globalisierung und Bildung“. Frankfurt/M. u. a.
- Tomasello, M. (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Frankfurt/M.
- Tittor, A. (2023): Postfossiler Extraktivismus? In: PROKLA 210 53(1), S. 77–98.

Matthias Busch, Felix Pehm

## Aus der Vergangenheit lernen? Krise und Transformation in der Geschichte politischer Bildung

In der gegenwärtigen Zeit ist eine Konvergenz multipler Krisen zu beobachten, die signifikante Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik haben, aber auch Bildungsprozesse nachhaltig transformieren.

Mit den Krisenerfahrungen einher geht eine Adressierung politischer Bildung, der wahlweise ein Versagen – beispielsweise angesichts des wachsenden Antisemitismus – und dringender Reformbedarf konstatiert oder eine „Feuerwehrfunktion“ zuerkannt wird, die auf ihre präventive Wirkung gegenüber gesellschafts-politischen Fehlentwicklungen rekurriert. Angesichts der teils alarmistischen öffentlichen Debatten kann ein historischer Rückblick auf die Transformationsprozesse politischer Bildung in Krisenperioden Aufschluss darüber geben, wie politische Bildung in Krisenzeiten (re)agierte und wie gesellschaftliche Krisenerfahrungen eine Neubewertung sowie Neuausrichtung politischer Bildungsarbeit motivierten. Ein solcher Rückblick unterstützt nicht nur dabei, aktuelle Entwicklungen und Diskurse zu relativieren, sondern bietet zugleich neue, vergessene Impulse für eine zukunftsorientierte Reflexion des Rollen- und Selbstverständnisses politischer Bildung.

So zeigt ein Blick in die Geschichte politischer Bildung schnell, dass Krisenerfahrungen zu allen Zeiten ein genuines Moment von Bildungsprozessen darstellen und sie zudem nicht selten als zentrales Legitimationsargument für politikdidaktische Konzeptionen genutzt werden. Bereits in ersten Impulsen für eine Stärkung staatsbürgerlicher Bildung im ausgehenden 19. Jahrhundert werden bildungspolitische Forderungen nicht selten mit konstatierten Gefahren und die eigenen Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung als „Schutz“ gegen gesellschaftliche „Brandstifter“, „Partei- und Volkstyrannei“, „Individualismus“ (Kerschensteiner, 1910) oder die „Lehren der Sozialdemokratie“ (Kaiser Wilhelm II, 1889) begründet (beide zitiert in Kuhn/Massing 1990, S. 36 u. S. 48).

Tatsächlich (re)agieren politische Bildner\*innen im 20. Jahrhundert ganz unter-

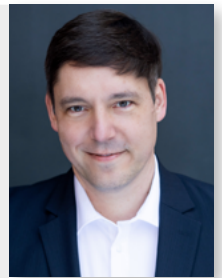
schiedlich auf und in Krisen. So führt beispielsweise bereits die Revolution 1918 zu heftigen Debatten in der Lehrer\*innenschaft, welche Konsequenzen der neue demokratische Verfassungsstaat für politische Bildung bedeute. Einerseits proklamieren einzelne Lehrpersonen die „Aufgabe der politischen und staatsbürgerlichen Bildung der Jugend“ als Beitrag zur Demokratisierung von Staat und Gesellschaft, die nun selbständig und „hochgemut ergriffen“ (Hördt 1931, S. 177) werden müsse. In Zeiten der Krise sei es „Pflicht, daß wir nicht müßig zusehen und abwarten, wie die Regierung sich die Staatsbürgerkunde für die Schule [...] denkt und was sie anordnen wird [...]; wir müssen im Gegenteil mit Hand ans Werk legen“ (Giesen 1922, S. 89). Andererseits fürchtet eine Mehrheit der Lehrkräfte angesichts der politischen Verwerfungen zu Beginn der 1920er Jahre eine politische Instrumentalisierung von Schule und Unterricht sowie eine unzulässige Pädagogisierung politischer Herausforderungen. Es setzt sich die Vorstellung durch, in den krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklungen gänzlich auf politische Bildung in den Schulen zu verzichten und zu einem allgemeinen, den politischen Debatten übergeordneten Staatsideal zu ziehen – eine Reaktion, die schon von Zeitgenossen als „Vogelstraußpädagogik“ (Möller 1925) kritisiert wird (vgl. Busch 2016).

Spätestens Ende der 1920er Jahre führen Weltwirtschaftskrise und eine diagnostizierte „Krisis des Staatsbewußtseins“ (Heinrich 1931, S. 433), die an einer politischen Radikalisierung breiter Teile der Jugendlichen festgemacht wird, zu einer deutlichen Infragestellung der bisherigen staatsbürgerlichen Bildungsarbeit und damit – angesichts fehlender Erfolge – zu einer „Krise der Staatspädagogik“ selbst (Ebel 1932, S. 70): „Wie steht es nun mit dem Wert, mit dem Erfolg der staatsbürgerlichen Erziehung? Hat sie, wie manche behaupten, versagt, oder macht sie zur Zeit eine Krise durch?“ (Hohmann 1931, S. 172).

In diesem Fall wird die Krisenerfahrung jedoch zu einem Innovator fachdidaktischer

Ansätze, aus denen ein neues Selbstverständnis politischer Bildung hervorgeht. Zur Aufgabe politischer Bildung wird es nun, gesellschaftliche Krisenerfahrungen zu analysieren und Lernende zu befähigen, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen und vor dem Hintergrund eigener Interessen selb-

Dr. Matthias Busch ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Er forscht u.a. zur Geschichte politischer Bildung, demokratischer Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Didaktik gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer.



Dr. Felix Pehm promovierte 2023 an der TU Dresden in der Politischen Bildung und ist zurzeit Lehrer für Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft und Sozialpädagogik an einem Berufsschulzentrum in Dresden.



ständig politische Urteile zu entwickeln: „Nur im Element selber bildet sich die Fähigkeit zu seiner Beherrschung. Wie man Schwimmen nur im Wasser lernt, so Politik nur durch die Teilnahme an dem Leben des Staates, in dem Miterleben seiner Krisen und deren Lösungen“ (Klinckwort 1930, S. 768). Nicht die Erziehung zu einer zukünftigen und „besseren“ Gesellschaft oder die Überwindung krisenhaft erlebter Gegenwart ist das Ziel politischer Bildung. Vielmehr gehöre der Unterricht „in erster Linie dem Kinde“, müsse es „Sinn der politischen Bildung [...] sein, sich durch Klärung und Vertiefung der eigenen Meinung zu festigen und durch Kennenlernen anderer Meinungen und ihrer Begründung seelisch und geistig zu erweitern“ (Richtlinien des Hamburger Schulbeirats, 1932, S. 474f.).

*„Die Gegenwart drängt sich in unser Bewußtsein mit einer kaum zu bewältigenden Fülle von Tatsachen, Erlebnissen, Erscheinungen, Problemen, neuen Menschen und Menschengruppen. Auch auf die Jugend stürmt unsere Zeit mit Wucht ein und belastet sie mehr als für sie tragbar ist. [...] Das, was sich euch bietet, ist nicht nur interessant, sondern ruft nach Sichtung und Klärung, nach Auswertung und Eingliederung, es ruft nach dem Erzieher, der die Last des Erlebens tragen hilft, der lehrt, wie man Wesentliches vom Unwesentlichen sondert, [...]“ (Müller 1931, S. 72f.).*

Das Scheitern der Weimarer Republik und die Erfahrungen der nationalsozialistischen Terrorherrschaft sind für politische Bildner\*innen nach 1945 Anlass, die eigene Rolle und das Selbstverständnis politischer Bildung zu reflektieren. Sie führen nicht zuletzt zur Einsicht in die Begrenztheit eigener Wirksamkeit, die erneut als Krise politischer Bildung diskutiert wird. Otto Monsheimer schildert 1955 rückblickend die „Ohnmacht des pädagogischen Willens einer ganzen Lehrergeneration“:

*„In der 1945 gegebenen Lage erschien nichts aussichtsloser als die Forderung nach pädagogischer Neuorientierung der ‚staatsbürgerlichen Erziehung‘. Auf der ersten Direktorenkonferenz, die nach dem Zusammenbruch in Schleswig einberufen wurde, fragte einer der im Schuldienst ergrauten Teilnehmer: ‚Im Kaiserreich erzogen wir zu staatstreuen Untertanen – herausgekommen sind Sozialdemokraten; in der Weimarer Republik erzogen wir zu verfassungstreuen Republikanern – herausgekommen sind Nationalsozialisten, im ‚Dritten Reich‘ erzogen wir zu einsatzbereiten Gefolgsleuten des Führers – und wozu sollen wir nun erziehen, und was wird dann der Erfolg sein?‘“ (Monsheimer 1955, S. 333).*

Mit der Reeducation-Politik der westlichen Besatzungsmächte einerseits und sozialistischer Bestrebungen in der sowjetischen Besatzungszone andererseits (vgl. Grammes u. a. 2006) wird allerdings die bildungspolitische Erwartung an politische Bildung, Mitgestalterin einer demokratischen Nachkriegsgesellschaft zu sein, erneut virulent. Spätestens die „Hakenkreuzschmierereien“ ab Weihnachten 1959 markieren eine entscheidende Zäsur, indem sie die politische Bildung als Antwort auf ge-

ellschaftspolitische Krisen in den Fokus rücken (vgl. Giesecke 1972, S. 37). Zu Weihnachten 1959 beschädigen und schänden zwei junge Erwachsene jüdische Gräber mit antisemitischen Parolen in Köln. Diese Ereignisse führen daraufhin zu Hunderten von ähnlichen Vorfällen im gesamten Bundesgebiet. Die antisemitischen Vorfälle werden zu Indikatoren für das Versagen des Bildungssystems im Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die „antisemitischen Schmierereien“ lösen einen Schock aus, indem sie, so Messerschmid (1971, S. 27), aufzeigen, dass „Änderungen des Bewusstseins und der Institutionen“ seit 1945 ausgeblieben sind.

Sie machen die politische Bildung zu einem „Politikum ersten Ranges“ (vgl. Giesecke 1972, S. 37) und führen zu einer substanziellen Erhöhung der strukturellen, finanziellen und personellen Ressourcen. Das Ziel ist, politische Bildung als Instrument zu etablieren, um den gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Die politischen Maßnahmen, einschließlich der Forderungen nach einer bundesweiten Einführung des politischen Unterrichts, unterstreichen ihre fundamentale Bedeutung als Instrument zur Bewältigung gesellschaftspolitischer Herausforderungen (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 nach Borchering 1965, S. 86). Diese Funktion ist an die Erwartung verknüpft, politische Bildung könne die demokratische Haltung der jungen Generation positiv beeinflussen. Jedoch erleidet diese Erwartung einen abrupten Rückschlag mit dem Aufkommen innenpolitischer Proteste ab 1966.

Die politische Bildungsarbeit der 1950er und 1960er Jahre steht mit dem Aufkommen der innenpolitischen Protestbewegung ab 1966 in der Kritik (vgl. Deutscher Bundestag 1968 nach Kuhn/Massing 1990, S. 240). Die Ausklammerung von politischen Interessen, Konflikten und Macht in einem Verständnis von Demokratie als „harmonisierende, erklärende“ Gesellschaftsordnung wird als „außerordentlich gefährlich“ (ebd.) für die politische Bewusstseinsbildung bewertet. Der politische Unterricht erfülle nicht die erwarteten Standards, so die Antwort auf die Anfrage der Fraktionen des deutschen Bundestages zur politischen Bildung (vgl. ebd., S. 243). Diese politische Kritik macht eine eindeutige Zuschreibung von Schuld und Verantwortung für die innenpolitische Lage in der politischen Bildung deutlich. Die politische Bildung reagierte auf die Studenten- und Schülerproteste – so Schmiederer (1974, S. 150) – mit „Entsetzen“. Die vorherrschende Auffassung von der Jugend als politisch desinteressiert und unengagiert, gestützt auf empirische Studien (wie Schelsky 1957, S. 457), ist durch die nicht konformistischen Formen des Protests in Frage gestellt. Diese Kritik seitens politischer und medialer Diskurse bezüglich der Effektivität politischer Bildung verstärkt innerhalb des Faches die Besorgnis um ihr Ansehen. Die politischen Unruhen lösen eine Neuorientierung und Umstrukturierung der politischen Bildung aus, die als einstiges „Lieblingskind der Pädagogik“ an Bedeutung verlor (Haseloff 1971, S. 6 nach Schmiederer 1974, S. 151). Es gäbe „böse Zei-



Schüler\*innen, hier 1970 an der Klaus-Groth-Schule in Kiel, fordern Chancengleichheit und die Abschaffung der Abschlussprüfung.

Stadtarchiv Kiel, CC BY-SA 3.0 DE <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>>, via Wikimedia Commons



chen dafür“, dass die politische Bildung in der Bundesrepublik „alles andere als gesichert“ sei, so Messerschmid (vgl. 1971, S. 43).

Die innerfachlichen Transformationen als Reaktion auf die innenpolitischen Krisenphänomene und die Anrufung der politischen Bildung sind von Revision, Kritik und Abgrenzung geprägt (vgl. Wehling 1977, S. 173). Messerschmid bezeichnet diesen innerfachlichen Transformationsprozess als „eine heilsame Krise der Politischen Bildung“ (Messerschmid 1971, 32). Politische Bildung solle nicht mehr die bestehenden Herrschaftsverhältnisse verteidigen, sondern aktiv zu ihrer Transformation beitragen (vgl. Schmiederer 1972, S. 23). Es entstehen Forderungen, dass politische Bildung eine „kritische Institution“ sein solle, „und zwar kritisch gegenüber allem, was Herrschaft ist. Als Institution gehört sie in die Nähe der parlamentarischen Opposition und des unabhängigen Journalismus in Wort und Bild, und sie gehört nicht in die Nähe der Regierenden, der Bürokratie und der planmäßig betriebenen Bewusstseinsindustrie“ (Giesecke 1968, 284). Sie beteilige sich aktiv an der Demokratisierung der Gesellschaft. Sie wende sich gegen politisches Desinteresse und positioniere sich gegen die Ohnmacht der Menschen (Schmiederer 1972, S. 39). Die politische Bildung wird somit funktional betrachtet, indem sie als ein integraler Bestandteil angesehen wird, der gesellschaftliche Transformationsprozesse vorantreibt, mit dem Ziel, Veränderung auf gesellschaftliche Strukturen auszuüben. Allerdings gerät schon in den 1980er Jahren insbesondere die non-formale politische Bildung vor dem Hintergrund konstatierter Transformationsprozesse wie der gesellschaftlichen „Enttraditionalisierung“, Mediatisierung und Auflösung von Milieus in Westdeutschland mit ihren Konzepten und Praxisformen erneut in die Krise (vgl. Hufer 1998, Scharenberg 2004), während sich die politische Bildung in den „neuen Bundesländern“ erst durch die eruptiven und ambivalent wahrgenommenen Veränderungen einer „nachholenden Modernisierung“ in den Wendejahren, dann durch den aufkeimenden Rechtsextremismus schnell in der Rolle einer „Feuerwehr der Demokratie“ wiederfindet (vgl. ebd.).

Der Beitrag konzentrierte sich auf die Frage, wie politische Bildung in Krisenzeiten angerufen wurde und (re)agierte. Die exemplarischen historischen Stationen weisen auf eine ambivalente Rolle politischer Bildung in

innenpolitischen Transformationsprozessen und Krisen hin. Oft wirkt sie mehr von gesellschaftlichen Entwicklungen getrieben als aktiv gestaltend. Transformativ Prozesse werden zudem weniger von einzelnen Theoretiker\*innen oder Didaktiker\*innen initiiert, sondern vielmehr kollektiv verarbeitet und begleitet (vgl. Pehm 2024).

Vieles spricht dafür, dass Krisenerfahrungen und Unsicherheit immer schon Teil politikdidaktischer Reflexion und Praxis sind. Die Geschichte politischer Bildung zeigt unterschiedliche Reaktionen politischer Bildner\*innen auf, die von der Hybris, gesellschaftspolitische Krisen als Anlass zur Selbstermächtigung zu begreifen, und einer Überschätzung eigener Wirksamkeit – nicht selten verbunden mit dem Versprechen oder der bildungspolitischen Erwartung, politische Bildung könne zum Motor gesellschaftlicher Veränderung und zur Retterin in politischen Krisen werden – bis hin zu Phasen der Deprofessionalisierung und des eigenen Ohnmachtserlebens reichen. Immer wieder geben Krisenerfahrungen dabei Anlass, über eigene Konzepte, Selbstverständnisse und Praxen zu reflektieren.

## Literatur

- Busch, M. (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen 30. Januar 1960. In: Borchering, K. (1965) (Hg.): Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München, S. 85–88.
- Deutscher Bundestag (1968): Antwort auf die Großen Anfragen der Fraktionen des Deutschen Bundestages zur Politischen Bildung. Kuhn, H. W./Massing, P. (Hg.) (1990): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Opladen, S. 240–244.
- Ebel, K. (1932): Das Problem der Erziehung zum Staat. Vorfagen einer staatsbürgerlichen Erziehung der berufstätigen Jugend. In: Deutsche Handelsschulwarte, 12. Jg., S. 69–74.
- Fischer, K. G. (1981): „Viel Lärm um nichts“ – oder Wie ist es um die Politische Bildung in Deutschland bestellt? In: Knütter, H. H. (1984) (Hg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 224–232.
- Giesecke, H. (1968): Politische Bildung – Rechenschaft und Ausblick. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 13, H. 4, S. 308–318.
- Giesecke, H. (1972): Didaktik der Politischen Bildung. München.
- Giesen, J.M. (1922): Wie können wir den Volksschülern soziale und staatsbürgerliche Kenntnisse vermitteln u. gleichzeitig ihr Interesse an solchen Dingen wecken? In: Erziehung und Unterricht, 29. Jg., S. 89–91, 97f.
- Grammes, T./Schluß, H./Vogler, H. J. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden.
- Heinrich, A. (1931): Der Staat als Idee und Wirklichkeit im Berufsschulunterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen, 46. Jg., S. 433–439.
- Hohmann, Walther (1931): Staatsbürgerliche Erziehung. In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 163–176.
- Hördt, P. (1931): Ideal und Wirklichkeit in der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Pfälzische Lehrerzeitung, 55. Jg., S. 177–179.
- Hufer, Klaus-Peter (1998): Politische Erwachsenenbildung zwischen Krise und Perspektive. In: Ders./Wellie, Birgit (Hg.): Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: Fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Berlin, S. 117–130.
- Kerschensteiner, G. (1910): Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig und Berlin.
- Klinckwort, P. (1930): Zur politischen Erziehung. In: Hamburger Lehrerzeitung, 9. Jg., S. 765–770.
- Kuhn, H. W./Massing, P. (Hg.) (1990): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Opladen.
- Messerschmid, F. (1971): 25 Jahre politische Bildung im Wandel. In: Pfizer, T. (Hg.): Bürger im Staat. Politische Bildung im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–43.
- Möller, F. (1925): Die Zeitung als Anschauungsmittel in der Berufsschule. In: Die Deutsche Berufsschule, 34. Jg., S. 129–138.
- Monsheimer, Otto (1955): Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. Weinheim.
- Pehm, F. (2024, i. E.): Die Entstehung des Eigenen am Anderen: Die Subjektgeschichte der Politischen Bildung von 1955 bis 1980 in der BRD. Frankfurt/a.M.
- Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule. In: Die Deutsche Berufsschule 1931/32, 40. Jg., S. 474f.
- Scharenberg, Albert (2004): Zustand und Perspektiven der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland. In: APuZ, Bd. 7–8, S. 7–15.
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf.
- Schmiederer, R. (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus – Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt a.M.
- Schmiederer, R. (1974): Schule und Gesellschaft II. Gesellschaftliche Funktion und Widersprüche des Bildungswesens. Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht. Modell 26. Frankfurt a.M.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S./Schneider, H., (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
- Wilhelm II (1889): Allerhöchster Erlaß betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preußen. In: Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 1891, S. 3f.

Anja Besand

# Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung

Im Frühjahr 2020 – und damit inmitten der dramatischsten Ausformungen der Corona-Krise – habe ich unter dem Titel „Die Krise als Lerngelegenheit“ einen Text geschrieben, der erstaunlich große Resonanz erhalten hat (vgl. Besand 2020). Er gehört, wenn man den Zitationsindexen glauben darf, zu den



Dr. Anja Besand ist Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden und Direktorin der John Dewey Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie (JoDDiD).

erfolgreichsten Texten, die ich je geschrieben habe. Offenbar war das Thema, das in diesem Beitrag angesprochen wurde, für sehr viele Leser:innen interessant, und das auch nicht nur in Deutschland, sondern weit darüber hinaus. Noch immer erhalte ich mit Verweis auf diesen Beitrag beinahe täglich Einladungen in internationalen Journals zu publizieren. Scheinbar traf der Titel einen Nerv. Wenn schon Krise, dann wollen wir aus ihr etwas lernen. Für irgendetwas muss diese Misere doch gut sein – oder etwa nicht? Dass die Frage, ob und in welcher Weise wir aus Krisen lernen können, interessant ist, dafür spricht nicht zuletzt auch der Titel dieses Heftes. Denn Krisen haben wir noch immer. Zumindest glauben wir das. Corona ist auch drei Jahre später nicht verschwunden. Die Pandemie hat gesellschaftliche Gräben vertieft. Die AfD ist im Höhenflug. Es herrscht Krieg in Europa und der Klimawandel ist viel weiter fortgeschritten, als wir uns das vor kurzem noch vorstellen konnten. Wenn wir aus Krisen lernen würden, dann gäbe es also nach wie vor ausreichend Lerngelegenheiten. Aber ist das wirklich so? Im Gegensatz zu meinem ersten Text zu dieser Frage tendiere ich heute zu einer etwas skeptischeren Einschätzung, was daran liegt, dass ich in den letzten Jah-

ren einiges gelernt habe. Leider nichts Gutes. Aber fangen wir von vorne an.

## Kollaterale Lernprozesse

Auch in meinem ersten Text war es mir wichtig zu betonen, dass die grundsätzliche Tatsache, dass etwas gelernt wird, nicht immer eine gute Sache ist. Ich habe zu diesem Zweck den Begriff des *Kollateralen Lernens* von John Dewey vorgestellt. Dewey wollte mit diesem Begriff sichtbar machen, dass Lernprozesse häufig komplexer verlaufen und auf andere Zusammenhänge gerichtet sind, als es auf den ersten Blick scheinen mag.

*“Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned.” (Dewey 1938, S. 29)*

Das Beispiel, das ich in meinem ersten Text zur Veranschaulichung genutzt habe, bezog sich auf Partizipationsangebote im schulischen Kontext. Konkret ging es um Klassen- und Schulsprecher:innen und die Wahrnehmungen, die mit diesen Beteiligungsformen verbunden sind (vgl. Besand 2020). Sichtbar

wurde hier: Während Lehrkräfte und Schulleitungen die Erwartungen äußern, dass in diesen Kontexten Partizipationserfahrungen gesammelt und die Bereitschaft zur Teilhabe und Mitgestaltung der gemeinsamen Angelegenheiten gefördert werden können, erleben die Schüler:innen diese Angebote weit überwiegend als Enttäuschung. Mit Helsper u.a. lassen sich aus der Perspektive der Schüler:innen fünf dominante Wahrnehmungsmuster unterscheiden.

Es ist beunruhigend, dass sich hier ausschließlich negative Wahrnehmungsmuster rekonstruieren lassen. Besorgniserregend wird es, wenn Erfahrungen wie diese für die Schüler:innen von Lehrkräften offensiv als „demokratisch“ deklariert werden. Denn dann besteht im Sinne des *Kollateralen Lernens* nach Dewey die Gefahr, dass Demokratie als Ganzes als simulativer Prozess verstanden wird (vgl. die weite Literatur zur postdemokratischen Wende von Crouch 2005, Blühdorn 2013 etc.). Schüler:innen haben feine Antennen für echte oder simulative Beteiligungsformen. Wenn demokratische Beteiligung nur simuliert, gleichzeitig aber als reale demokratische Beteiligungsform bezeichnet wird, besteht die ernsthafte Gefahr, dass Lernende den Eindruck erhalten, dass mit der Demokratie nur in einem sehr oberflächlichen Sinn Beteiligungschancen

A	B	C	D	E
verordnete Autonomie	simulierte Partizipation	disziplinierende Beteiligung	instrumentelle Beteiligung	kontrollförmige Autonomie
bei der Schüler:innen gegen ihre eigenen Interessen zum Mitmachen von Partizipationsangeboten gezwungen werden	welche Beteiligung verspricht, aber real nicht verwirklicht	die Selbstgestaltung nur zulässt, sofern sie konform zu den Erwartungen der Schule abläuft	die nur der Imagebildung der Schule dient	bei der Schüler:innen als Kontrolleure bzw. Gegenkräfte gegen missliebige Mitschüler:innen fungieren sollen

Abbildung 1: Beteiligungsformen auf der Grundlage von Helsper u.a. 2001, S. 575

verbunden sind. Mit einer Demokratie dieser Bauart wollen die Schüler:innen dann möglicherweise langfristig eher nichts zu tun haben oder setzen keine besonders große Hoffnungen in sie (vgl. Besand 2019b). Ich deute das hier nur an – ausführlicher kann der Zusammenhang in meinem ersten Krisentext nachgelesen werden (vgl. Besand 2020). Wichtig scheint mir aber dennoch festzuhalten, dass die Tatsache, dass wir etwas lernen, immer in einem komplexen Geflecht von Erfahrungen steht und damit nicht zwangsläufig zum Guten führen muss. Etwas zu lernen kann auch bedeuten, die Hoffnung in einen Zusammenhang aufzugeben, der sich als weniger vielversprechend erweist, als das von Lehrpersonen üblicherweise vor dem entsprechenden Lernprozess angenommen wurde. Aber kommen wir zurück zum Lernen in Krisenzeiten.

### Aus Krisen lernen?

In der Coronakrise konnten Schüler:innen lernen, dass Beteiligungsinstrumente und Organe, wie Schüler:innenräte und Schüler:innenvertretungen – wenn es hart auf hart kommt – nicht gehört werden. Schulen konnten über Nacht geschlossen, digitale Unterrichtsmodelle und neue Organisationsformen ausgesetzt werden, ohne auch nur einmal in die Richtung der Betroffenen zu hören. Neben Jugendclubs wurden letztlich alle Orte, an denen junge Menschen sich hätten austauschen und organisieren können, geschlossen. Und damit will ich hier gar nicht sagen, dass es Alternativen zur Schließung hätte geben können. Vielmehr sind Schüler:innen auch bei der Frage, wie wir die bis dato relativ unbekannten Flächen einer volldigitalen schulischen Organisation gestalten wollen und was dabei an Bedürfnissen und Bedarfen abzuwägen ist, systematisch unbeteiligt geblieben. Sie haben gelernt, dass weder ihre Stimme noch ihre Bedürfnisse zählen. Dieser kollaterale Lernprozess war tief, intensiv und – wie wir gesehen haben – langwierig (vgl. Maighofer et al. 2020). Er wird auch nur schwer wieder gut zu machen sein.

Sie können mir jetzt Pessimismus und Schwarzseherei vorwerfen. In Wirklichkeit haben wir doch Einiges gelernt, auch und gerade im Rahmen der Digitalisierung von Unterricht – und Sie haben Recht. Unter dem Druck der Verhältnisse der akuten Pandemie wurden Prozesse möglich, für die wir

ansonsten vielleicht Jahrzehnte gebraucht hätten. Lernplattformen wurden ausgebaut und Kommunikationskanäle geschaffen. Wenn wir ehrlich sind, beziehen sich diese (durchaus als Zuwächse und Erweiterung von Handlungsoptionen zu bezeichnenden) Vorgänge aber maßgeblich auf die Gruppe der Lehrer:innen und weit weniger auf die Schüler:innen. Sie waren auch vorher in der Lage, sich digital zu organisieren, Hausaufgaben auszutauschen und nach Unterstützung zu suchen, wenn Aufgaben ihnen zu schwer oder unlösbar erschienen. Das glauben Sie nicht? Dann brauchen Sie sich – bezogen auf gegenwärtige Entwicklungen – nur einmal vor Augen zu führen, wer ChatGPT zuerst sinnvoll für sich einzusetzen verstanden hat. Die Schüler:innen oder die Lehrer:innen? Auch in diesem Zusammenhang kündigt sich übrigens eine „Krise“ an, deren Konturen wir momentan noch nicht in aller Schärfe zu überblicken / ausmachen vermögen.

Aber zurück zu unserer Grundfrage: Kann man aus Krisen lernen? Sichtbar geworden ist bereits jetzt, dass meine Einschätzungen diesbezüglich heute recht skeptisch ausfallen. Diese Skepsis hat mit dem Krisenbegriff selbst zu tun. Denn die Frage muss erlaubt sein, was wir eigentlich meinen, wenn wir von einer Krise sprechen?

### Was ist eigentlich eine Krise?

Der Begriff „Krise“ wird in Theorie und Praxis sehr unterschiedlich verwendet. Abgeleitet vom altgriechischen Wort „krisis“ (Wendepunkt, Entscheidung), weist eine Krise auf einen entscheidenden Punkt einer Handlung in einem antiken Drama hin bzw. auf eine Zuspitzung. Im Kontext einer Krankheit wird die Krise oft verstanden als der Moment, an dem die Lage ernst wird. Nichtsdestotrotz ist eine Krise scheinbar etwas, das überwunden werden muss und kann. Denn, wenn die Krise nicht überwunden wird (z. B. im Krankheitsfall), hat das fatale Folgen. Wir müssen also immer alles daran setzen, die Krise zu überstehen – entweder durch Aushalten oder durch kluges Handeln. Aber haben die Zusammenhänge, die wir derzeit als Krisen bezeichnen, überhaupt diese Eigenschaften?

Die Corona Krise scheint überstanden – aber das Virus ist deshalb nicht verschwunden und es werden neue kommen. Zoonosen – um eben diese handelt es sich im Falle des

Coronavirus – werden durch unsere Art Tiere zu halten auch immer wahrscheinlicher. Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine ist noch nicht vorbei und selbst, wenn er es wäre – die Konfrontation mit einem zunehmend instabiler werdenden Russland wird damit nicht beendet sein und die Klimakrise wird uns noch viel weniger damit beglücken, dass sie an einem milden Vormittag der Zukunft einfach vorüber sein wird. Wir haben es in allen drei skizzierten Fällen eigentlich mit neuen Normalitäten zu tun (vgl. Girnus u.a. 2023), mit Zuständen, die wir uns nicht gewünscht haben, und die uns doch nicht mehr in Ruhe lassen werden. Sie als Krise zu bezeichnen, kommt einer Verharmlosung gleich und diese Verharmlosung hat zudem die schlechte Eigenschaft, uns von den notwendigen Maßnahmen und Lernprozessen fernzuhalten, die im Hinblick auf die Herausforderungen, die hier sichtbar werden, eigentlich nötig wären. Es sind ja scheinbar „nur“ Krisen – Zuspitzungen, übermorgen sieht das alles schon wieder anders aus. Wir müssen die Krise irgendwie durchstehen und können dann zurück zur Normalität. Wir wollen auch zurück auf das Level davor. Wir wollen wieder so leben wie es damals war. So kommen wir aber nicht voran. Wir lernen – so würde ich es heute sagen – also nicht an Krisen. Wir lernen bestenfalls an Normalitäten. Im Krisenfall geht es tatsächlich auch weniger um überlegtes Handeln. Hier geht es um Geschwindigkeit, Intuition, um die richtigen Reflexe oder darum, etwas, was man zuvor vielleicht gelernt hat, jetzt richtig anzuwenden. Mehr Chancen haben wir in der Krise nicht. Die Krise ist kein Prozess, sondern eigentlich ein Punkt. Wenn wir aber einsehen würden, dass unsere Lebensweise für den Planeten so gravierende Folgen hat, dass unser Überleben nicht gesichert ist und, dass sich das auch nicht mehr ändern wird, dann wären wir vielleicht in der Lage, darüber nachzudenken, was wir an dieser Lebensweise ändern müssen, um mit dieser Normalität in einem halbwegs friedfertigen Rahmen klarzukommen. Statt sich zu fragen, was wir aus Krisen lernen können, sollte man sich deshalb vielleicht die Frage stellen, warum wir aus der Krise so wenig lernen und einen Teil der Antwort haben wir auch schon auf der Hand – weil die Krise überstanden werden kann – mit und ohne unser Zutun. Weil die Krise punktförmig ist und uns



den Ausblick darauf verstellt, welche Normalität uns nach ihr erwartet. Es gibt auf diese Frage aber noch weitere Antworten.

### Apokalypseblindheit

Günther Anders, der sich als Technikphilosoph Zeit seines Lebens mit der Frage der atomaren Bedrohung der Menschheit beschäftigt hat, spricht in diesem Zusammenhang seit den 1950er Jahren beispielsweise von Apokalypseblindheit. Das ist eine dramatische Vokabel, die aber nichtsdestotrotz hilfreich für unseren Zusammenhang sein kann. Denn Apokalypseblindheit ist nach Anders eine Blindheit, die uns davon abhält, die Folgen unseres Handelns zu erkennen, und zwar insbesondere dann, wenn die Folgen schwerwiegend sind. Wenn also das, was folgt, in keiner Weise mehr dem entspricht, was wir bis dato kannten. In seinem Essay „Über die Bombe“ versucht Anders in diesem Sinne die Konsequenzen eines Atomkriegs fassbar zu machen:

*„Was übrigbliebe, wäre keine geschichtliche Situation mehr; sondern ein Trümmerfeld, unter dem alles, was Geschichte einmal gewesen, begraben läge. Und wenn der Mensch doch überlebte, dann nicht als geschichtliches Wesen, sondern als ein erbärmlicher Überrest: als verseuchte Natur in verseuchter Natur. (...) Und wir lesen es in den Zeitungen. Und wie reagieren wir darauf? Ebenso, wie wir auf Zeitungsnachrichten reagieren: Gar nicht. (...) Aber wo ist unsere Angst? Ich finde keine. (...) Wie ist das möglich?“ (Anders 1956, S. 263f.)*

Auch heute könnten wir uns fragen, warum die zunehmend sichtbar werdenden Auswirkungen der Klimaerwärmung uns noch ruhig schlafen lassen. Warum der Unmut großer Teile der Bevölkerung sich stärker an den Verkehrsstörungen der Letzten Generation festmachen als an der Aussicht, dass ihre Kinder und Enkel auf diesem Planeten nicht mehr sicher leben können. Die Ursache dieser Blindheit liegt nach Anders im Kern an einem Mangel an Vorstellungskraft, Fantasie und emotionalem Vermögen und weniger an einem Mangel an Intellektualität, Kompetenz oder Wissen. Oder mit Anders gesprochen: „Die Macht unserer Gerätschaften übersteigt unsere Fantasie in solchem Maße, dass wir uns ihrer oft desaströsen Auswirkungen nicht mehr wirklich gewahr werden, geschweige



Foto: Jeffrey Czum

Für die Hoffnung, dass aktuelle Herausforderungen nur punktuell sind und überstanden werden müssen, bevor wir zum „Alten“ zurückkehren können, besteht wenig Anlass.

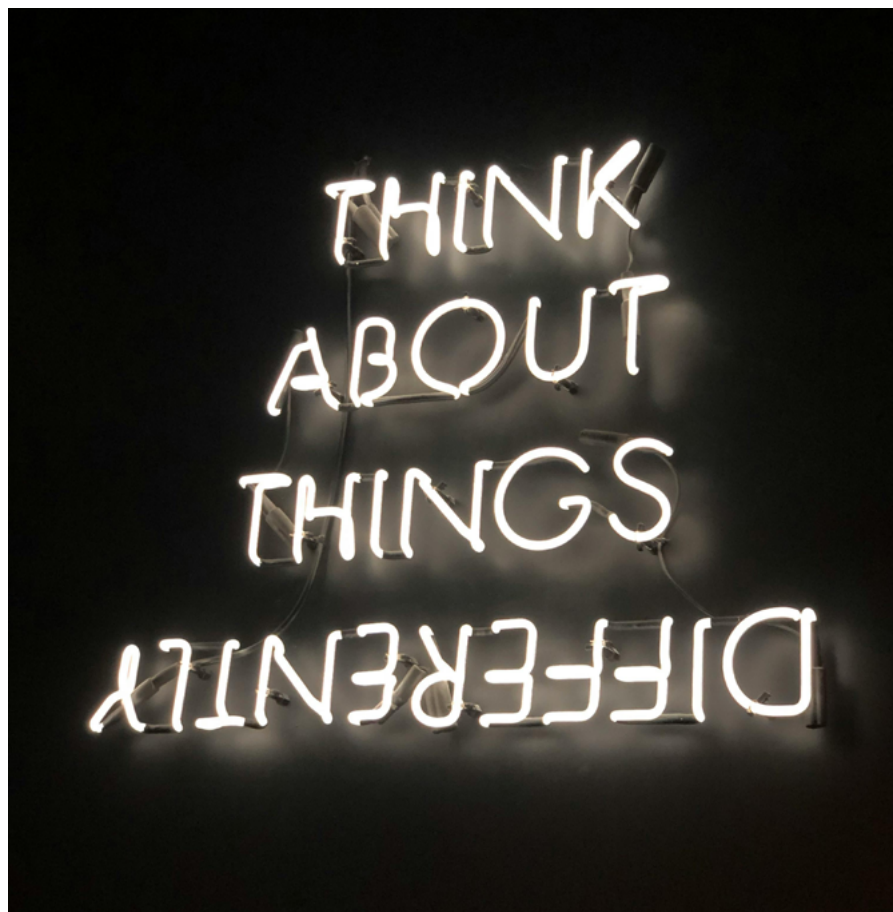
denn, sie emotional fassen können“ (ebd. 270). Später folgert Anders daraus, „daß Unmoralität oder Schuld heute nicht in Sinnlichkeit oder in Untreue oder Unehrllichkeit oder Sittenlosigkeit, noch nicht einmal in Ausbeutung besteht, sondern in Phantasielosigkeit. Und daß, umgekehrt, das erste heutige Postulat lautet: Erweitere deine Vorstellungskraft, damit du weißt, was du tust“ (ebd. 277).

Verantwortliches Handeln setzt demnach zuallererst das Vermögen voraus, sich die Konsequenzen der eigenen Lebensführung oder politischen Entscheidungen vorstellen zu können. Hier müssen Bildungsprozesse ansetzen.

### Politische Bildung als zukunfts offene demokratische Bildung

Politische Bildung ist immer auch demokratische Bildung. In ihrem Mittelpunkt steht die Frage, wie wir zusammenleben wollen. Sie ist damit also immer auf die Zukunft bezogen. Aus eben diesem Grund reden wir in der politischen Bildung auch so viel über Partizipation. Die Frage der Gestaltung des zukünftigen Zusammenlebens muss nämlich gemeinsam entschieden werden. Wenn wir zu unserem Ausgangsbeispiel zurückkehren und uns noch einmal die Frage stellen, warum es im Frühjahr 2020 und eigentlich bis

heute nicht gelungen ist, Schüler:innen an der Frage zu beteiligen, wie wir die Schule in einer krisenhaften Situation (wahlweise der Pandemie, des russischen Angriffskriegs und damit verbunden der notwendigen Aufnahme geflüchteter ukrainischer Schüler:innen, des Lehrkräftemangels oder was auch immer Sie als Krise bezeichnen möchten) gestalten. Dann ist die zentrale Antwort: Weil wir nicht davon ausgehen, dass dieser Zustand dauerhaft sein wird. Wir glauben nur übergangsweise digital unterrichten zu müssen. Wir sind entgegen besseren Wissens und Erfahrung davon überzeugt, dass die ukrainischen Schüler:innen bald wieder nach Hause gehen werden, und überdies brauchen wir ganz dringend neue Lehrkräfte, wo auch immer die gerade herkommen sollen. In allen drei Fällen wissen wir aber, dass das nicht der Fall sein wird. Schule wird auch zukünftig digitale oder zumindest hybride Lernphasen organisieren, Migration ist keine punktuelle Erscheinung und wird um bestimmte Ereignisse herum auch immer wieder kulminieren, und der Lehrkräftemangel wird uns ebenfalls noch geraume Zeit begleiten. All das sind neue Normalitäten – keine Krisen. Sie aus Mangel an Vorstellungskraft als Krisen zu bezeichnen, verstellt den Blick auf eine gemein-



Die Krisenhaftigkeit unserer Zeit gibt Anlass, unser Normalitäten zu überdenken.

tionskünstlerischen Formate für die politische Bildung brauchbar machen und helfen, Veränderungswünsche groß zu denken. All das kann Anregung bieten, das, was wir heute noch Krise nennen, was sich aber schon sehr bald als neue Normalitäten darstellen wird, von Beginn an ernst zu nehmen und als Ausgangspunkt einer zukunfts offenen demokratischen Bildung zu nutzen. In diesem Sinne: Stellen Sie sich der neuen Normalität!

### Literatur

- Anders, G. (1956): Die Antiquiertheit des Menschen. Band I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München.
- Anders, G. (1980): Die Antiquiertheit des Menschen. Band II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München.
- Besand, A. (2020): The crisis as an opportunity to learn. Or: 'Collateral civic education' in the context of the COVID-19 pandemic, in: JSSE 4/2020.
- Besand, A. (2019a): Was ist gute politische Bildung in der Schule, in: Bildung und Erziehung 72/3, S. 262 – 276.
- Besand, A. (2019b): Hoffnung und Ihre Losigkeit – Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise, in: Dies. /Overwien, B./Zorn, P. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 173 – 187.
- Besand, A. (2018): Die Welt muss als grundsätzlich gestaltbare Welt präsentiert werden, in: Reinhardt, V., Blühdorn, I. (Hg.): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Berlin.
- Bohnsack, F.: (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Opladen.
- Crouch, C. (2005): Post-democracy. Cambridge.
- Dewey, J. (1938): Experience & Education. New York.
- Girnus, L./Panreck, I.-C./Partetzke, M. (Hg.) (2023): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven. Wiesbaden.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos – Rekonstruktion zur Schulkultur. Opladen.
- Lingenfelder, J. (2020): Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen?, in: Außerschulische Bildung 1/2020, online unter: <https://fachzeitschrift.adb.de/transformative-bildung/>.
- Mairhofer, A. / Peucker, C. / Pluto, L. / van Santen, E. und Seckinger, M. (2020): Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten der Corona-pandemie. München.
- O'Sullivan, E. (2002): The project and Vision of Transformative Education. Integral Transformative Learning. In: O'Sullivan, E./Morrell, A./O'Connor M. A. (Hg.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice. New York.
- Radikale Töchter (2022) Handbuch zum Handeln, in: <https://radikaletochter.de/roduct/handbuch-zum-handeln/> (13.12.2023)

sam gestaltbare Zukunft. Mit dem Begriff der Krise appellieren wir an das Durchhaltevermögen – wir müssen da jetzt durch – wir artikulieren Zumutungen und wir verhindern Deliberation.

Eine zukunfts offene demokratische Bildung ist deshalb schlecht beraten mit dem Verweis auf „die Krise“ auf Lernprozesse zu hoffen. In einer so verstandenen politischen Bildung geht es nicht um Unterordnung, Resilienz und Durchhaltevermögen, sondern darum, selbstbestimmte, tatkräftige und zukunfts zugewandte politische Urteils- und Handlungsfähigkeiten auszubilden. Mit Anders gesprochen, geht es dabei in erster Linie um die Schulung der Vorstellungskraft, die nötig ist, antwortende Vorschläge für Fragen zu entwickeln, wie: Wie wir in Zukunft mit Herausforderungen umgehen wollen? Wie wir mit Problemen umgehen, die uns nicht mehr verlassen werden? Wie wir uns unter diesen Bedingungen heute, morgen und übermorgen organisieren wollen? Was wir brauchen und wer in diesem Kontext alles mit bedacht werden muss? Es geht darum groß zu denken

und sich von „der Krise“ nicht blind machen zu lassen.

Die gute Nachricht ist, Strategien, Instrumente und Methoden, die geeignet sind, großes Denken anzuregen, Vorstellungskraft zu schulen und Visionsfähigkeit zu üben, gibt es bereits heute. Sie sind in der politischen Bildung bekannt und beliebt – kommen aber unter den Bedingungen angenommener Krisen nur sehr selten zum Einsatz. Die Zukunftswerkstatt wäre in diesem Zusammenhang sicherlich als erstes und bekanntestes Instrument zu nennen. Es würde mich sehr interessieren, welche Schule im Frühjahr 2020 mit ihren Schüler:innen auf diese methodische Vorgehensweise gesetzt hat. Die Debatten um Transformatives Lernen oder Transformative Bildung könnten unter bestimmten Bedingungen hier ebenfalls wichtige Hinweise liefern (vgl. Lingenfelder 2020; O'Sullivan 2002). Auch zum Begriff der Utopiefähigkeit sind in jüngster Zeit interessante Beiträge erschienen (vgl. Girnus u.a. 2023). Es finden sich aber auch im Kleineren vielversprechende Mut-Trainings und Mut-Planer (vgl. Radikale Töchter), die ak-



# Didaktische Werkstatt

Udo Dannemann, Friedemann Gürtler

## Meine Krise, deine Krise – unsere Krise(n)? Zukunftswerkstatt zum Thema Klimakrise und Energiegewinnung

Dass gesellschaftliche Krisen Einfluss auf den Schulalltag und den Unterricht nehmen, ist bekannt. Insbesondere wenn Schüler:innen, aber auch Lehrer:innen realisieren, dass sie selbst

dem es Schüler:innen gelingt, ein eigenes Krisenverständnis zu entwickeln und alternative Lösungsvorschläge zu gestalten.

Für die Analyse einer Krise ist es daher notwendig, mindestens eine ökonomische, politische, soziale und ökologische Perspektive auf das Krisenereignis zu legen (Bader u. a. 2011, S. 11ff).

### Begriffsannäherung: Krise(n) sind vielfältig und subjektiv geprägt

Gesellschaftliche Herausforderungen wie der Umgang mit Flucht und Migration, der Klimawandel und die Energiegewinnung, das verstärkte Sichtbarwerden von antidemokratischen Positionen und Einstellungen, die Corona-Pandemie oder auch der Ukraine-Krieg werden im gesellschaftlichen Diskurs nicht selten in einen Zusammenhang mit Krise(n) gebracht und wirken sich auch auf das Leben aller Mitglieder der Gesellschaft aus. Die gesellschaftlichen Diskussionen über Krisen und deren Bearbeitungsformen sind keineswegs neutral, sondern eng verbunden mit sozialen Machtverhältnissen (Brand 2009, S. 2). In der Bewertung, warum es sich jeweils um eine Krise handelt, existiert eine „objektive“ und eine „subjektive“ Dimension (Merkel 2021; Dannemann 2023). Die objektive Dimension umfasst einen Sachverhalt, der eindeutig rational wahrnehmbar ist. Die subjektive Dimension dagegen fußt auf der Konstruktion eines Krisennarratives, welches in gesellschaftlichen Diskursen durch Regierungen, Oppositionen, neue politische Krisenunternehmer:innen, Medien, Demagog:innen, oder soziale Bewegungen entwickelt wird (Merkel 2021).

### Mit der Zukunftswerkstatt gesellschaftliche Schlüsselprobleme verstehen

Die Zukunftswerkstatt ist eine soziale Problemlösemethode (Frech 2020, 189ff.; Weinbrenner 2000, 214ff.) mit dem Ziel der Demokratisierung der Gesellschaft (Meierheinrich 2017, S. 506–512). Durch die Auseinandersetzung mit selbstgestalteten Zukunftsentwürfen werden Schüler:innen in die Situation gebracht, sich den gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit zu stellen und eigene Ideen wie auch Lösungsvorschläge für diese zu entwickeln. In Zeiten multipler Krisen eignet sich die Zukunftswerkstatt dazu, dass Krisen subjektiv begreifbar werden. Entscheidend ist hier, dass Lernende Krisen multiperspektivisch betrachten. Ausgehend von einer Wissenschaftsorientierung werden verschiedene Fachdisziplinen der Sozialwissenschaften berücksichtigt. Darüber hinaus werden die Lernenden durch den Fokus auf die Problem- und Konfliktorientierung motiviert, Krisen auf einem utopischen und realen Weg zu lösen. Dabei wird gelernt, dass Widersprüche auftauchen können, die Schüler:innen aushalten



Udo Dannemann arbeitet am Lehrstuhl für Politische Bildung an der Universität Potsdam. Zuvor war er als Lehrer tätig.



Friedemann Gürtler arbeitet als Lehrer für Politik und Mathematik an der Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln und als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam.

außerhalb, aber auch innerhalb der Schule von Krisen und ihren Auswirkungen betroffen sind, ist eine Thematisierung im Schulkontext unabdingbar (Dannemann 2022). Wie kann aber gut über eine Krise gesprochen werden? Auch wenn der Krisenbegriff in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen immer wieder – wenn nicht sogar inflationär – genutzt wird, ist eine eindeutige Bestimmung nur bedingt möglich. Aus diesem Grund möchten wir mithilfe der Zukunftswerkstatt einen Ansatz anbieten, mit



müssen. Hierzu gehört, dass eine Krise an sich nicht messbar ist. Auch wenn innerhalb der Zukunftswerkstatt eine Auseinandersetzung nur in Ausschnitten stattfinden kann, wird ein methodisches Werkzeug erlernt, mit dem ein gesellschaftliches Schlüsselproblem (Hippe 2014) erkannt, kritische Perspektiven eingenommen, utopische Wünsche formuliert und das Problem letztlich realistisch bearbeitbar gemacht werden kann. Jede Zukunftswerkstatt endet in einer Reflexion über die Widersprüche zwischen utopischen Vorstellungen und aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen Realitäten.

### Unterrichtsbeispiel:

#### Energiegewinnung in Zeiten der Klimakrise

Die Vielfältigkeit einer Krise lässt sich besonders gut an den Diskussionen um die zukünftige Energiegewinnung verdeutlichen. Nach der Verabschiedung des Erneuerbare-Energien-Gesetzes (EEG) im Januar 2022 wurde bundesweit beschlossen, verstärkt auf erneuerbare Energien zu setzen (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2021). Durch den Krieg in der Ukraine wird in aktuellen Debatten jedoch darauf hingewiesen, dass zur Absicherung der Energieversorgung doch auch noch länger auf die Atomkraft gesetzt werden müsse und der Bau von weiteren Kohlekraftwerken nötig sein könnte. So werden bspw. die Unsicherheiten in der zukünftigen Energiegewinnung und die damit einhergehenden Abhängigkeiten von großen Öl- und Gaskonzernen, der Ressourcenknappheit, der Erderwärmung und der Ausbeutung des globalen Südens entgegengestellt. Damit die Debatten um die Energiegewinnung in Zeiten der Klimakrise beurteilt werden können, ist es notwendig, Interessen aus verschiedenen Blickwinkeln und Ebenen zu betrachten. Gesellschaftliche Herausforderungen wie die Klimakrise und der Krieg in der Ukraine wirken sich auf die Ökonomie, Politik, Ökologie und Gesellschaft verschieden aus, müssen aber nicht zwangsläufig gegeneinander diskutiert werden. Die folgende Unterrichtskonzeption nimmt das Thema der Energiegewinnung in Zeiten der Klimakrise und des Krieges in der Ukraine auf.

#### Durchführung der Zukunftswerkstatt

##### 1. Vorbereitungsphase – Begriffsannäherung

In der Vorbereitungsphase werden die Schüler:innen mit den Begriffen Erderwärmung,

Energieversorgung, Wahlbeteiligung, Weizenversorgung, Corona-Pandemie, Enteignung von Immobilienkonzernen, Seenotrettung, Tempolimit und Russland-Sanktionen konfrontiert. Ihre Aufgabe ist es, die Ereignisse entlang einer Entscheidungslinie als Krise oder Konflikt einzuordnen. Anschließend wird ausgehend von den Beispielen über Unterscheidungsmerkmale von Krisen und Konflikten diskutiert. Verallgemeinerbare Kennzeichen werden festgehalten. Das hierdurch bereits induktiv erschlossene Krisenverständnis wird anschließend mit Hilfe zweier wissenschaftlicher Texte geschärft und erweitert.

##### 2. Kritikphase – Multiperspektivische Annäherung des Problems

In der Kritikphase wird sich dem exemplarischen Problem der Energiegewinnung und -verteilung gewidmet. Ausgangspunkt ist die Analyse eine Karikatur, durch welche die gesellschaftlichen Herausforderungen Klimawandel und Russlands Angriffskrieg gegen die Ukraine in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Lernenden sammeln zunächst individuelle Problempunkte im Zusammenhang mit der Energiegewinnung und -verteilung vor dem Hintergrund des Angriffskriegs Russlands gegen die Ukraine. Während der Sammlung sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass Schüler:innen auch Ängste, Unzufriedenheiten und Empörung niederschreiben können. Die gesammelten Problempunkte werden in einem zweiten Schritt einer ökonomischen, politischen, sozialen oder ökologischen Ebene zugeordnet. Nach der Zuordnung fragt die Moderation, ob alle Karten richtig liegen. An dieser Stelle besteht noch einmal die Möglichkeit, dass die Schüler:innen intervenieren und umsortieren. Falls nicht genügend Problempunkte gesammelt werden konnten, können folgende ergänzt werden:

- **Ökonomische Ebene:** Hohe Kosten für Unternehmen und Verbraucher:innen, gefährdete Versorgungssicherheit, Arbeitsplatzsicherheit, unzureichender technologischer Fortschritt.
- **Politische Ebene:** Abhängigkeit von internationalen Unternehmen, Subventionierung klimaschädlicher Technologien, negative Folgen von Sanktionen, folgendes Verfehlen von Klimaschutzziele.
- **Soziale Ebene:** Steigende soziale Ungleichheit, ungleiche Verantwortung sozialer

Schichten, Ausbeutung des globalen Südens.

- **Ökologische Ebene:** Endlichkeit fossiler Energieträger, Erderwärmung, Umweltverschmutzung.

##### 3. Utopiephase – Utopische Möglichkeiten zur Veränderung

Als nächstes folgt die Utopiephase, in der die aufgedeckten Probleme, Schwierigkeiten, Ängste und Befürchtungen ins Positive gewendet werden. Da es sich um ein Gedankenexperiment handelt, werden hier keine Grenzen gesetzt. Somit ist es wichtig, dass in dieser Phase keine abwertende Kritik geübt wird.

Diese Phase beginnt mit einer Verständigung über eine gemeinsame Auffassung des Begriffs Utopie. Wir schlagen vor, auf die Definition von Thomas Mores literarischem Werk *Utopia* zurückzugreifen, da hier auch Gegenentwürfe zur bestehenden gesellschaftlich-politischen Ordnung mitgedacht werden. Im nächsten Schritt besteht die Aufgabe, die identifizierten Problempunkte aus der Kritikphase aufzugreifen und durch positive Alternativen zu irritieren. Zu jedem Problempunkt wird auf neuen, andersfarbigen Moderationskarten mindestens eine Alternative gesucht. Dieser Schritt ist dann abgeschlossen, wenn alle ausgelegten Problempunkte mindestens mit einer Alternative abgedeckt sind. Anschließend werden innerhalb von Kleingruppen erste Ideen für eine Utopie entwickelt. Hierfür erarbeiten die Schüler:innen in Stichworten, losgelöst von wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zwängen, Vorschläge für Veränderungen oder Verbesserungen der Problemlagen. Falls einzelne Gruppen Schwierigkeiten haben, eigene Ideen zu formulieren, kann eine Internetrecherche ergänzend als Hilfestellung hinzugezogen werden. Die Utopiephase endet, indem anhand der Utopieideen eine zusammenhängende Utopie entwickelt wird. Hierfür sollen die Schüler:innen unter Berücksichtigung der ökonomischen (z.B. Rekommunalisieren von Energiekonzernen), politischen (Entwicklungsländer beim Klimaschutz unterstützen, Übergewinnsteuer), sozialen (Energiegeld) und ökologischen Ebene (Ausbau erneuerbarer Energien, Energieeffizienz) einen Entwurf formulieren und in Form eines Plakats, Erklärvideos oder Podcasts gestalten. Die Utopie wird anschließend im Plenum präsentiert.

#### 4. Verwirklichungsphase – Realitätscheck, utopische Ideen verwirklichen

Im Anschluss an die Utopiephase folgt die Verwirklichungsphase, in der die utopischen Zukunftsentwürfe auf die realen Verhältnisse der Gegenwart bezogen werden. Hierfür ist zunächst eine kritische Prüfung des Zukunftsentwurfes notwendig. So sollen die Schüler:innen ihre Utopien mindestens dahingehend untersuchen, ob diese mit den Menschenrechten vereinbar sind und ökologischen Anforderungen entsprechen, wie sie der IPCC-Bericht empfiehlt. Zudem sollen sie sich informieren, inwiefern die Ideen technisch realisierbar sind. Auch hierfür ist es notwendig, dass den Schüler:innen Grundlagenmaterial und das Internet als Rechercheort zur Verfügung stehen. Im Rahmen des Abgleichs der entworfenen Utopie mit den Bedingungen der Wirklichkeit können grundlegende Widersprüche zutage treten und Ohnmachtsgefühle entstehen. Um diesen zu begegnen, soll die entworfenen Utopie abschließend in ein kleines, möglichst konkretes Projekt überführt werden, das der Zielverwirklichung dient. Dabei kann es sich entweder um ein praktisches Projekt in der unmittelbaren Umgebung handeln oder um eine politische Initiative (z.B. Kontaktierung des bzw. der Wahlkreisabgeordneten, Leser:innenbrief, Petition, etc.).

#### 5. Nachbereitungsphase – Reflexion über inhaltliche Erkenntnisse und individuelle Handlungsmöglichkeiten

Die Unterrichtsreihe schließt mit der Nachbereitungsphase. Hierfür können folgende Fragen herangezogen werden:

- Was macht eine Krise für mich aus?
- Welche Perspektiven müssen bei der Analyse von Krisen betrachtet werden, um sich ein Urteil über diese zu bilden?
- Wie gehe ich zukünftig vor, wenn mir Krisen begegnen?

Ziel ist es, dass jetzt noch einmal vom exemplarischen Betrachtungsgegenstand abstrahiert wird, sodass die Schüler:innen verallgemeinerbare Schlüsse aus der Zukunftswerkstatt ziehen können. Hier sollte auch Raum gegeben werden, um die Widersprüche hinsichtlich der Lösungsmöglichkeiten innerhalb des vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmens zu reflektieren. Denn die Thematisierung von Krisen ermöglicht auch das Verstehen von

Gesellschaftskritik und der Grenzen heutiger gesellschaftlicher Ordnungen.

#### Fazit

Die Corona-Pandemie, der Angriffskrieg auf die Ukraine, aber auch jüngst der Nahostkonflikt spitzen multiple Krisenprozesse zu, die sich auch auf den Schulalltag stark auswirken. Lehrer:innen sind herausgefordert, auf diese Schüler:innengerecht zu reagieren. Hierfür ist es notwendig, Krisen individuell begreifbar zu machen und die Möglichkeiten des individuellen und gesellschaftlichen Handelns zu reflektieren. Mit der Methode der Zukunftswerkstatt kann genau eine solche fachliche und kritische Annäherung an den Krisenbegriff und ein dementsprechender Umgang mit diesem ermöglicht werden. Die Dringlichkeit solcher Ansätze zeigt sich gerade, da die Demokratie insgesamt aktuell immer stärker von rechts unter Druck gerät. Lernende müssen weitreichende Partizipationsmöglichkeiten in der Verhandlung mit Problemstellungen angeboten bekommen, die sie selbst betreffen, um standhaft antidemokratischen Versuchungen entgegentreten zu können (Dannemann 2024). Durch das angeleitete methodische Vorgehen in der Zukunftswerkstatt ist es möglich, dass auf der einen Seite die Chance auf Erkenntnisgewinn durch die Analyse konkreter Verhältnisse besteht und auf der anderen Seite ein Raum für Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen geöffnet wird. Eine Besonderheit des methodischen Vorgehens stellt der Entwurf und die Umsetzung eines Projekts dar, bei welchem ein Aspekt der imaginierten Utopie in eine konkrete Handlung überführt wird. Genau hier werden die Widersprüche der Gesellschaft direkt sichtbar.

#### Literatur

- Bader, Pauline u. a. (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirović, Alex u. a. (Hg.): *Vielach Krise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*. Hamburg, S. 11–28.
- Brand, Ulrich (2008): *Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik*. Abrufbar unter: [https://www.boell.de/sites/default/files/multiple\\_krisen\\_u\\_brand\\_1.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/multiple_krisen_u_brand_1.pdf) (Zugriff: 24.06.2022).

- Dannemann, Udo (2022): Krisenvorstellungen – Einschätzungen und Überzeugungen von Lehrer:innen zu den Herausforderungen unserer Gesellschaft, in: *zdg* 02/2022, S. 77–99.
- Dannemann, Udo (2024): Antidemokratische Positionen und Einstellungen in Schulen. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/544538/antidemokratische-positionen-und-einstellungen-in-schulen/> (Zugriff 19.01.24).
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (2020): *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn.
- Frech, Siegfried (2020): Zukunftswerkstatt. In: Achour, Sabine u. a. (Hg.): *Methodentraining für den Politikunterricht*, Frankfurt/M., S. 189–193.
- Meierheinrich, Volker (2017): Zukunftswerkstatt. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hg.): *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 2*. Baltmannsweiler, S. 506–512.
- Merkel, Wolfgang (2021): Neue Krisen. Wissenschaft, Moralisierung und die Demokratie im 21. Jahrhundert - Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Zustand der Demokratie*. 26-27/2021, S. 4–11. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/zustand-der-demokratie-2021/> (Zugriff 01.03.22).
- Presse und Informationsamt der Bundesregierung (2021): *Erneuerbare-Energien-Gesetz*. Abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/europa-im-dialog/eeg-novelle-1790316> (Zugriff 24.06.2022).
- Weinbrenner, Peter (2000): Zukunftswerkstätten. In: Weißeno, Georg (Hg.): *Lexikon der Politischen Bildung, Bd. 3, Methoden und Arbeitstechniken*. Schwalbach/Ts, S. 214–217.

Hier finden Sie Unterrichtsmaterial zu diesem Unterrichtsvorschlag



# 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 2024, 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 2024

Heft 1: Politische Bildung in Krisenzeiten

Heft 2: Schule als politischer Ort

Heft 3: Politische Bildung für und mit Kindern

Heft 4: Klimakrise und sozial-ökologische Transformation

## Redaktion

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

## Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich  
Abonnement: 42,00 € zzgl. Versand  
Einzelheft: 12,90 € 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 2024

Heft 1: Lernen durch Engagement

Heft 2: Frauen- und Gleichstellungspolitik

Heft 3 und 4: Schwerpunkt Arbeit

Heft 5 und 6: Schwerpunkt Europa(wahlen)

Heft 7: „Radikale Demokratiebildung“

Heft 8: Sexuelle und reproduktive Menschenrechte

## Redaktion

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

## Bezugsbedingungen

kostenloses digitales Abo  
service@politik-lernen.at  
Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule  
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien  
www.politik-lernen.at



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

## Themenplan

2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft

2016: Alles Agglo? Pol. Perspektiven auf den Raum zwischen Stadt und Land

2017: Schweizer Heimat. #Balkangeschichten aus der Schweiz

2019: Durchblicken

2020: „Rock it out“. Musik und Politik

2022: Teilhabe – Macht – Zugehörigkeit

## Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

## Bezugsbedingungen

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







Impuls  
Termine  
Personen  
Berichte

# DVPB aktuell

## IMPULS

### 15. Bundeskongress der Politischen Bildung – ein Bericht

Wir blicken auf einen erfolgreichen Bundeskongress Politische Bildung zum Thema „Gegenwartsdeutungen – Zukunftserzählungen“ zurück. Vom 2. bis 4. November 2023 haben sich dazu Akteur:innen politischer Bildung aus Wissenschaft und Praxis in verschiedenen Diskussionsrunden und Workshops in Weimar zu aktuellen und zukünftigen Fragen der politischen Bildung auseinandergesetzt.

Insgesamt sind mehr als 1000 politische Bildner:innen aus Schule, außerschulischer politischer Bildung und Hochschule auf dem Kongress zusammengekommen. Schon frühzeitig waren die Teilnahmeplätze vergeben. Neben der DVPB haben erneut die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) und der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) den Bundeskongress mitorganisiert. Darüber hinaus haben in allen Sektionen DVPB-Mitglieder mitgewirkt und waren bei den Workshops und dem Rahmenprogramm vertreten, was wesentlich zum Gelingen des Bundeskongresses beigetragen hat.

Im Mittelpunkt des 15. Bundeskongresses stand im weitesten Sinne die Frage nach der Gestaltung politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche. Mit diesen Umbrüchen gehen *einerseits* sichtbar werdende innergesellschaftliche Spannungslinien und eine zunehmende Polarisierung einher. Besonders auffällig ist das etwa am

aufgeheizten Diskussionsklima zum jüngsten Nahostkrieg geworden. Dessen Ausgangspunkt, der terroristische Angriff der Hamas auf Israel, fand nur wenige Wochen vor der Veranstaltung statt und bestimmt(e) seitdem zahlreiche Diskussionen – auch auf dem Bundeskongress, etwa in der Sektion „Kritik der Postmoderne – Werte und Wahrheit“ sowie einem kurzfristig eigens zu diesem Thema eingerichteten Diskussionsforum. Die Umbrüche und die Diskussionen um sie herum sind *andererseits* aber auch ein Motor für gesellschaftliche Transformationsprozesse, etwa im Umgang mit Rassismen und Diskriminierung, der nachhaltigen Entwicklung oder der Digitalisierung. In diesem Spannungsfeld sollte auch die für die politische Bildung so zentrale Frage diskutiert werden, in welchem normativen Rahmen sie sich bewegen soll und kann.

In jedem Fall kommt der politischen Bildung in Transformations- und Umbruchphasen eine besondere Rolle zu. Der Bundeskongress verstand sich als ein Forum, das zur Diskussion darüber einlädt. In den insgesamt 15 interdisziplinär besetzten Sektionen haben Wissenschaftler:innen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik Einblicke in gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Entwicklungslinien geboten. In anschließenden Vertiefungswshops konnten die Teilnehmenden die dabei aufgeworfenen Thesen mit dem Podium disku-

tieren. Die Bandbreite der Themen reichte dabei von Demokratisierung, Nachhaltigkeit und Globalisierung bis hin zu Rassismus/Antisemitismus oder Digitalisierung und Desinformation. Einige Sektionen wurden live gestreamt, die Video- bzw. Audioaufnahmen der Sektionen sind über die Homepage der BpB weiterhin abrufbar. Darüber hinaus gaben vor allem die praxisorientierten Workshopangebote Einblicke, wie politische Bildung in Umbruchzeiten mit vielfältigen Zielgruppen gestaltet werden kann. Zahlreiche Workshopformate luden zum handlungsorientierten Ausprobieren vielfältiger methodischer Zugänge politischer Bildungsarbeit ein.

Neben den vielfältigen Angeboten, die in der Weimarahalle stattgefunden haben, waren die Weimar-Workshops ein besonderes Highlight des Kongresses. Politische und politisch-historische Bildner:innen aus Weimar und Umgebung luden an unterschiedlichen Orten im Stadtgebiet dazu ein, ihre Arbeit näher kennenzulernen. Dies gestattete unweit entfernt vom zentral gelegenen Veranstaltungsort der Weimarahalle auch die Möglichkeit, die Klassikerstadt selbst zu erkunden. So boten beispielsweise Stadtspaziergänge zu verschiedenen Themen Einblicke in die wechselvolle Geschichte Weimars bis in die Gegenwart und sogar die Zukunft.

Schließlich komplettierte ein umfangreiches Rahmenprogramm das Angebot. Eröffnet

wurde der 15. Bundeskongress durch ein Grußwort der Bundesministerin des Inneren und für Heimat, Nancy Faeser. Neben Grußworten der Veranstalter:innen zählten zur Auftaktveranstaltung auch Vorträge zu den Themen der (Post)Migrationsgesellschaft (Naika Foroutan, HU Berlin) und der sozial-ökologischen Transformation (Raj Kollmorgen, Hochschule Zittau/Görlitz), eine anschließende Podiumsdiskussion mit den Vortragenden und dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger, sowie einer Performance der Afrofuturistin Ingrid LaFleur. Am zweiten Kongresstag konnten die Besucher:innen des Bundeskongresses zwischen zwei verschiedenen Abendveranstaltungen wählen. Neben dem Schauspiel „Ein Volksfeind“ von Henrik Ibsen im Deutschen Nationaltheater lud der Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter, zum Abendempfang. Hierbei

kam auch die herausfordernde Lage der schulischen politischen Bildung in Thüringen zur Sprache, wollte das Bildungsministerium die im Ländervergleich sowieso schon geringen Stundenkontingente des Schulfachs Sozialkunde am Gymnasium auf nur noch eine obligatorische Unterrichtsstunde kürzen, wozu es dank des intensiven Einsatzes des Thüringer DVPB-Landesverbandes letztlich nicht kam. Zudem wurde in Veranstaltungen und an den Ständen der Organisationen Protest gegen die zu dieser Zeit geplanten Kürzungen der Mittel für politische Bildung artikuliert. Am Samstagmittag wurde der Bundeskongress mit dem als Fishbowl-Diskussion organisierten Abschlussplenum beendet. Neben den Diskussionspartner:innen aus den Reihen der Veranstalter:innen, Andrea Szukala für die DVPB, Cemile Giousouf für die BpB und Wilfried Klein für den bap, wurde hier auch den

Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, über die Frage zu diskutieren, wie die politische Bildung der Zukunft aussehen soll. Neben den umfangreichen und vielfältigen inhaltlichen Angeboten muss schließlich nicht zuletzt die organisatorische und kulinarische Begleitung des Bundeskongresses durch die Mitarbeitenden vor Ort hervorgehoben werden. Diese haben auch jenseits der Sektionen, Workshops und Vorträge einen Raum für den Austausch und die Diskussion geschaffen. Beides gilt auch für den Ausstellungsstand der DVPB. An allen drei Kongresstagen hat ein spannender und intensiver Austausch von und mit politischen Bildner:innen stattgefunden. Wir danken nochmals herzlich allen Mitgliedern der verschiedenen Landesverbände für die Betreuung des Standes!

*Franziska Wittau, Luisa Girnus,  
Andrea Szukala und Alexander Wohnig*

## Der Bundeskongress – ein Vorbild für japanische Bildungsveranstaltungen?

*Yoshitaka Terada*

Seit 2005 analysiere ich die Curricula der deutschen politischen Bildung, insbesondere die Inhalte zur internationalen Politik, im Vergleich zu denen Japans. Die Teilnahme am Kongress in Weimar verdeutlichte mir, wie sehr sich diese von den Veranstaltungen zum Thema Pädagogik in Japan unterscheidet.

Der Kongress hat sowohl hinsichtlich der Teilnehmenden als auch der behandelten Themen den engen Bezug zur aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation deutlich gemacht. In den zahlreichen Workshops dominierten Berichte von Praktikern. Die Einrichtung einer Sektion zum „Krieg in der Ukraine“ und, als Reaktion auf den Terroranschlag der Hamas auf Israel kurz vor dem Kongress, das Hinzufügen eines Programms zum Krieg gegen Israel und die deutsch-israelischen Beziehungen boten ein Forum für die Diskussion der aktuellen internationalen Politik.

Im Gegensatz dazu ist in Japan die Verbindung zwischen den wissenschaftlichen Veranstaltungen und der realen Politik und Gesellschaft nicht immer klar. Die Beteiligung von Abgeordneten an akademischen Veranstaltungen im Allgemeinen ist äußerst selten. Es gibt nur gelegentlich Berichte von Praktikern, die außerhalb der Schulen tätig sind. Die

Vorträge auf dem Kongress in Deutschland waren stark interdisziplinär geprägt. Viele der in den verschiedenen Sektionen behandelten Themen stammten aus unterschiedlichen Forschungsfeldern. Bei den Referenten handelte es sich um Experten und Praktiker aus den Bereichen Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte, Philosophie, Sozialanalyse. Dagegen ist die Interdisziplinarität der behandelten Themen auf japanischen pädagogischen Veranstaltungen nicht selbstverständlich. Themen wie der Krieg in der Ukraine oder der Postkolonialismus spielen nur eine untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zu den beiden oben genannten Punkten sind mir zwei Aspekte auf dem letzten Kongress aufgefallen.

Erstens war der Bezug zur wissenschaftlichen Forschung des Berichtsinhalts nicht immer klar. So sind beispielsweise die Inhalte von Berichten, die sich gegen Rassismus richten, insofern von Bedeutung, als sie wichtige Botschaften aussenden und bestätigen, nicht weil sie wissenschaftlich neu sind. Berichte über praktische Initiativen in Workshops lieferten zum Beispiel wenig akademische Erklärung, inwiefern ihr Projekt im Vergleich zu ähnlichen Praktiken in der Vergangenheit neu war.

In Japan wird bei den Referaten oft ein ausführlicher Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse gegeben, aber oft nicht richtig verstanden, wie diese Forschungsergebnisse zur Lösung aktueller politischer und sozialer Probleme eingesetzt werden können. Auffällig war auch, dass es fast keine Referate von Lehrkräften gab. Wenn jedoch politische und gesellschaftliche Themen, die Gegenstand der politischen Bildung sind, analysiert und diskutiert werden, ohne die Realität der Schulbildung und der Kinder im Blick zu haben, besteht die Gefahr einer Entkopplung zwischen Theorie zur politischen Bildung und der Bildungsrealität. Angesichts bestehender Probleme wie Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie oder Rechtspopulismus oder Leistungsgefälle an der Schule hätte ich gern Berichte darüber gehört, wie politische Bildung – insbesondere für bildungsferne oder leistungsschwache Schülerinnen und Schüler – umgesetzt werden kann. Ich möchte weiter, u. a. durch Hospitationen untersuchen, wie die politische Bildung in Deutschland in diesen schwierigen Zeiten an den Schulen umgesetzt wird. Dafür haben mir die Vorträge auf dem Kongress viele interessante Anregungen gegeben.

## BERICHTE

### Rheinland Pfalz

#### 23. Tage der Politischen Bildung 2023

Die 23. Tage der Politischen Bildung fanden am 23./24.11.2023 als Kooperationsveranstaltung von DVPB RLP, dem Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut (EFWI) und der Atlantischen Akademie statt. Mit mehr als 60 Teilnehmenden war die Tagung ein großer Erfolg. Zu Beginn begrüßten Frau Dr. Anja Angela Diesel (Direktorin EFWI), Michael Sauer (Landesvorsitzender DVPB) und Dr. David Sirakov (Direktor Atlantische Akademie) die Teilnehmenden und führten inhaltlich ins Thema ein. Den Eröffnungsvortrag hielt – wie auch schon 2017 – Prof. Dr. Thomas Jäger (Uni Köln). Er stellte in seinem engagierten Vortrag die neue Internationale Weltordnung und ihre Auswirkungen auf die deutsche Außenpolitik dar. Als Experte für Internationale Politik formulierte er die Frage, welche Gestalt die internationale Ordnung zukünftig einnehmen werde. Im Gegensatz zur deutschen Bundesregierung geht Jäger von der Etablierung einer bipolaren Weltordnung unter der Hegemonie der beiden Weltmächte USA und China aus. Diese Staaten würden immer stärker in Konflikt geraten. Diese Konkurrenzsituation präge die gesamte globale Ordnung und trüge Züge eines neuen „Kalten Krieges“. Die Handlungsspielräume der kleineren und mittleren Staaten würden durch Interessen und Einflussphären der beiden Weltmächte USA und China immer stärker eingeschränkt. In dieser Bipolarität könnten sich Staaten wie Indien oder Deutschland kaum noch gegen die Machtstellung von China und den USA durchsetzen. Jäger kritisierte die aktuelle Bundesregierung und die Vorstellung

von Bundeskanzler Olaf Scholz zur multipolaren Weltordnung. Jäger vertrat sogar die polemische These, dass der Bundeskanzler „nicht weiß, von was er spricht.“ Nur eine realistische Akzeptanz dieser neuen Weltordnung könne nach Jäger eine tragfähige deutsche Außenpolitik begründen und einseitige, ökonomische Abhängigkeitsverhältnisse gegenüber China und Russland verhindern.

Für den zweiten Vortrag wurde nach der Mittagspause Frau Dr. Margarete Klein von der Stiftung Wissenschaft und Politik digital aus Berlin zugeschaltet. Die Moderation übernahm Dr. David Sirakov. Im Vortrag von Dr. Margarete Klein ging es um eine Analyse von Russlands Angriff auf die Ukraine und die Militarisierung der russischen Außen- und Innenpolitik. Sie stellte sowohl Putins Argumentationslinien dar, verwies aber auch auf die hohen Zustimmungswerte der russischen Zivilbevölkerung zu dieser Politik. So stimmten fast drei Viertel der Russ\*innen der Aussage zu, Russland sei eine Großmacht. Damit sei auch der Anspruch auf einen bestimmten Einflussbereich verbunden, welcher sich auf den gesamten postsozialistischen Raum erstreckte. Allerdings sei neben den Kontinuitäten in dieser Frage innerhalb der letzten Dekade doch eine zunehmende Militarisierung der Außen- und Sicherheitspolitik Russlands festzustellen, welche sich neben der Ukraine auch in Syrien und Afrika zeige. Mit dieser Militarisierung sei auch die Bereitschaft verbunden, höhere Kosten und Risiken zu tragen, um die Interessen zu verwirklichen.

Am Nachmittag fanden Workshops statt, in denen die Teilnehmenden verschiedene Aspekte vertiefen konnten.

Im Workshop „Sind wir die Gefangenen der Geografie? Die Renaissance der Geopolitik in der globalen Politik“ beleuchtete Dr. Helge Batt (RPTU in Landau) kritisch die Rückkehr des geopolitischen Denkens in der Politikwissenschaft und der Politikberatung. Anhand dreier Fallstudien zeigte er auf, dass sich außenpolitisches Handeln von Akteuren nicht ausschließlich auf die Theorie der Geopolitik zurückführen lässt, sondern weitere Alternativen zu dieser

Sichtweise als erklärende Faktoren wichtig sind. Als Fazit plädierte er für einen kritischen Blick auf die geopolitische Theorie unter Verwendung der Kategorien der Kritischen Theorie und des Konstruktivismus.

Dr. Marcus Müller (Frauenlob Gymnasium Mainz) bot einen Workshop zum Thema „Westerness: Simulativer Zugang zu Machtstrukturen und Völkerrecht in der internationalen Politik“ an. Der Workshop widmete sich dem komplexen Spannungsfeld aus völkerrechtlichen Normen und Prinzipien und den strategischen Machtinteressen der Staaten in den internationalen Beziehungen. Zum einen erarbeitete der Workshop am Beispiel des humanitären Völkerrechts und dem Spezialfall des Zivilisten- und Individualschutzes in Kriegsgebieten die Verschiebung dieser Normen zugunsten einer breiteren Auslegung der Frage legitimer Zielpersonen bei militärischen Eingriffen. Darauf aufbauend entwickelten die Teilnehmenden in unterschiedlichen Rollen mit dem Spiel „Westerness“ (Politik betrifft uns 5/2022) eine eigene „Charta internationalen Rechts“, die sich auf Basis des kooperativen und konfrontativen Simulationsergebnisses ergab.

Im Workshop von Dr. David Sirakov (Atlantische Akademie Kaiserslautern) ging es um „Polarisierung und Populismus in der US-Innen- und Außenpolitik“. Dabei wurde zunächst einmal beleuchtet, wie sich diese Polarisierung in der Gesellschaft und in den Parteien im letzten Jahrzehnt verschärft hat und was die Ursachen dieser Entwicklung sind. Der Referent vertrat die These, dass Joe Biden der letzte „transatlantische Präsident der USA“ sei, da die amerikanische Gesellschaft nicht mehr bereit sei, transnationale Interessen so stark zu vertreten. Anschließend wurde gezeigt, wie die europäischen Formen des Populismus von Donald Trump und der republikanischen Partei aufgegriffen wurden, was die Polarisierung in den USA weiter vorangetrieben und die Demokratie dort in Gefahr gebracht hat.

Am Vormittag des zweiten Fortbildungstages erfolgte eine Exkursion mit Bussen zum Bundeswehrstandort nach Gernersheim. Dort bestand die Möglichkeit zum Austausch mit Soldat\*innen der Bundeswehr. Organisiert wurde die Exkursion von Dr. Helge Batt (DVPB RLP) in Kooperation mit der Jugendoffizierin am Standort Gernersheim, Paula Schramm. Neben einer allgemeinen Einführung in die Aufgaben der Bundeswehr, die Struktur der Südpfalz Kaserne in Gernersheim und den Aufgaben von Jugendoffizieren erhielten die Teilnehmenden Einblicke in die Ausbildung ukrainischer Soldaten durch die Bundeswehr. Zum Abschluss stand der Standort-Kommandierende Oberstleutnant Christoph Krück für ein längeres Gespräch zur Verfügung. Dabei ging es vor allem um Auslandseinsätze, die Zeitenwende und die aktuellen Bedarfe bei der Bundeswehr.

Zum Abschluss der diesjährigen Tage der Politischen Bildung trug am Nachmittag Prof. Dr. Dirk Schmidt (Universität Trier) zum Thema „Die Rolle Chinas in der Internationalen Politik“ vor. Schmidt als China-Experte gelang es, neben Einblicken in die Institutionen und Entscheidungsfindungsprozesse auch zivilgesellschaftliche Aspekte zu vermitteln. Er begründete bestimmte Einschätzungen mit Hinweisen auf die sehr wichtige Staatsideologie, die chinesische Identität und den stärker und autoritärer werdenden Personenkult um Staatschef Xi Jinping.

Michael Sauer, Volker Rith, Stefan Fölker und  
Georg Mohr / DVPB RLP



Vortrag von Prof. Dr. Thomas Jäger



# Nordrhein-Westfalen

## Die Landeszentrale für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen zu einem Bollwerk der Demokratie ausbauen!

*Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (DVPB NW) zu den Plänen des Ministeriums für Kultur, Wissenschaft, Weiterbildung und politische Bildung, eine Stabsstelle für „Extremismusprävention“ einzurichten und in diesem Zuge einen Kahlschlag bei der Landeszentrale für politische Bildung NRW zu initiieren*

Sehr geehrte Frau Ministerin Brandes, sehr geehrte Damen und Herren,  
im Hauptausschuss des nordrhein-westfälischen Landtags wurde bereits über das Vorhaben des Ministeriums für Kultur, Wissenschaft, Weiterbildung und politische Bildung diskutiert, eine Stabsstelle für Extremismusprävention einzurichten. Der Landesverband der DVPB NW, der Fachverband der schulischen und außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, begrüßt die Pläne zur Stärkung der Extremismusprävention im Grundsatz.

Erhebliche Bedenken haben wir jedoch hinsichtlich der institutionellen Umsetzung. Wir befürchten, dass die Einrichtung einer Stabsstelle gegen Extremismus an Ihrem Ministerium zu einer erheblichen institutionellen Schwächung der Landeszentrale für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen führen wird – obwohl im Koalitionsvertrag explizit die Stärkung der Landeszentrale vereinbart wurde und die Landeszentrale in Nordrhein-Westfalen in der Öffentlichkeit und in Fachkreisen ein großes Renommee genießt. Ihr ist es gelungen, Vertrauen aufzubauen und eine große Akzeptanz für ihre politische Bildungsarbeit in der Bevölkerung zu gewinnen.

Die Pläne zur Umstrukturierung können, so unsere Befürchtung, zu einer Destabilisierung der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung führen. Vor dem Hintergrund der vielfachen gesellschaftlich herausfordernden Transformationsprozesse (Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Klimawandel, Wandel der Arbeitswelt etc.) und der diesbezüglichen Rolle der politischen Bildung sind die Pläne des Wissenschaftsministeriums nicht nachvollziehbar.

Ausgehend hiervon sehen wir die Planung Ihres Ministeriums zur Extremismusprävention und der damit einhergehenden Umgestaltung der politischen Bildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen aus den folgenden Erwägungen kritisch:

### 1. Verkürzung des politischen Bildungsauftrags

Politische Bildung droht, ausgehend von den Plänen des Wissenschaftsministeriums, inhaltlich weitgehend auf Extremismusprävention verkürzt zu werden, wobei der zugrunde liegende Extremismusbegriff unklar bleibt. Dieses Vorgehen entspricht weder der Vielfalt der politischen Bildungslandschaft und -angebote noch der im jüngsten Landesdemokratiebericht angemahnten Forderung einer vielfältigen und diversen schulischen wie außerschulischen politischen Bildung. Auch werden über die inhaltliche Fokussierung auf Extremismusprävention Strukturen sozial ungleicher politischer Bildungs- und Partizipationschancen ausge-

blendet, die eine zentrale Ursache für das Entstehen von Demokratiekrisis und -distanz insbesondere unter jüngeren Menschen sind. Die Landeszentrale für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen hat in diesem Problemfeld in den letzten Jahren maßgebliche Impulse gesetzt und Innovationen in der praktischen Bildungsarbeit und Forschung initiiert. Der geplante personelle Kahlschlag in der Landeszentrale für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen wird sich daher insgesamt negativ auf die Entwicklung der politischen Bildungsarbeit in Nordrhein-Westfalen auswirken.

### 2. Ressourcenintensive Reibungsverluste durch Doppelstruktur

Es werden in der Landeszentrale für politische Bildung gut funktionierende Strukturen in der politischen Bildungsarbeit zerschlagen. Stattdessen soll eine Art Doppelstruktur etabliert werden, die nicht nur verwaltungstechnisch zu ressourcenintensiven Reibungsverlusten führen wird.

Es gibt in der Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik einen sehr hohen Handlungsbedarf (z.B. Unterfinanzierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems, prekäre Arbeitsverhältnisse an den Hochschulen und in der außerschulischen Bildung). Es ist inhaltlich nicht plausibel, weshalb Finanzmittel und knappe zeitliche Ressourcen der Politik zum Umbau einer gut funktionierenden Institution wie der Landeszentrale für politische Bildung verwendet werden sollen, obwohl an anderen Stellen ein hoher Handlungsbedarf besteht.

### 3. Drohender Vertrauensverlust in politische Bildungsarbeit

Der jüngste Landesdemokratiebericht bestätigt ein erfreulich großes Interesse an den Bildungsangeboten der Landeszentrale. Dieses Interesse basiert maßgeblich auf dem Vertrauen einer möglichst hohen institutionellen und parteipolitischen Unabhängigkeit. Die direkte institutionelle Anbindung der Stabsstelle an das Kultus-, Bildungs- und Wissenschaftsministerium (oder jedes andere Ministerium) ist kontraproduktiv. Es besteht die ernstzunehmende Gefahr, dass die Angebote dann nicht mehr als politisch-demokratische Bildungsangebote definiert werden, sondern als Versuche parteipolitischer Überwältigung.

### 4. Landeszentrale(n) für politische Bildung zu Bollwerk(en) der Demokratie ausbauen

Die Pläne des Wissenschaftsministeriums sind wenig weitsichtig, weil nicht absehbar ist, aus welchen Parteien in Zukunft der oder die Minister:in für Kultur, Wissenschaft, Weiterbildung und politische Bildung gestellt wird.

Im Gegensatz zu den Plänen der Landesregierung empfehlen wir dringend, die politische Unabhängigkeit der Landeszentrale für politische Bildung zu stärken. Sie muss in die Lage versetzt werden, auch dann ihren Bildungsauftrag der Demokratiebildung gerecht werden zu können, wenn sich politische Machtverhältnisse zu Gunsten antidemokratischer Kräfte verschieben. Hierzu gehört auch, die Landeszentrale für politische Bildung als politisch unabhängige Institution personell zu stärken. Die aktuellen Pläne des Ministeriums für Kultur, Wissenschaft, Weiterbildung und politische Bildung entziehen der Landeszentrale für politische Bildung weitgehend die Handlungsfähigkeit. Ihr werden die Grundlagen entzogen, ihrem demokratischen Bildungsauftrag gerecht zu werden. Die Landeszentrale für politische Bildung muss, wir erlauben uns in diesem

Fall die martialische Sprache, zu einem Bollwerk der Demokratie aufgebaut werden.

### 5. Organisationale Verschwendung von Ressourcen: Vertrauen, Netzwerke, Kompetenz

Wir als DVPB NW begrüßen, wie oben betont, die Stärkung der Extremismusprävention auch und insbesondere nach den jüngsten Entwicklungen im Anschluss an den 7. Oktober 2023 grundsätzlich. So haben wir in mehreren Verbändehörungen zu den Lehrplänen für die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer insistiert, ein Inhaltsfeld „Antisemitismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Extremismus, wehrhafte Demokratie“ aufzunehmen. Gleichwohl betrachten wir es als wenig zielführend, die Extremismusprävention als isoliertes politisches Bildungskonzept bzw. Instrument wehrhafter Demokratie in einer separierten Institution zu etablieren. Während die Landeszentrale für politische Bildung über einen hohen Bekanntheitsgrad verfügt, über Jahrzehnte ein dichtes Netzwerk und Vertrauen aufgebaut hat, die es ihr ermöglichen, ihre Bildungsangebote etc. weiten Bevölkerungskreisen zugänglich zu machen, soll nun Extremismusprävention von einer Stabsstelle übernommen werden, die weder über die Strukturen und Netzwerke, noch über das Vertrauen im Feld der politischen Bildung verfügt. Angesichts des dringlichen Handlungsbedarfs (steigende Demokratieunzufriedenheit, steigender Zuspruch extremer Einstellungen) ist es nicht zielführend, diese Aufgabe einer Institution zuzuweisen, die diese Ressourcen erst langwierig aufbauen muss.

Die DVPB NW möchte stattdessen die Empfehlung aussprechen, weitere finanzielle und personelle Ressourcen für Extremismusprävention der Landeszentrale für politische Bildung zuzuweisen. Eine Stärkung der Extremismusprävention sollte institutionell bei der Landeszentrale für politische Bildung erfolgen und im Einvernehmen mit dieser umgesetzt werden – auch um Anschlussfähigkeiten an die und Schnittmengen zu den weiteren Bildungsaufgaben und -angeboten der Landeszentrale zu gewährleisten.

Extremismusprävention und andere Ziele politischer Bildung sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen als Einheit gedacht werden.

### 6. Einholung von Expertise im Feld der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen versäumt

Die DVPB NW ist irritiert, dass die Akteure der politischen Bildungsarbeit in Nordrhein-Westfalen über die geplante „Umstrukturierung“ erst über die Medien in Kenntnis gesetzt wurden. Es wäre der Sache dienlich gewesen, Verbände und Experten bzw. Expertinnen, die über eine fundierte Expertise und Orientierung im Feld der politischen Bildungsarbeit in Nordrhein-Westfalen verfügen, zuvor zu befragen. Die u. a. oben skizzierten negativen Auswirkungen auf die Landeszentrale für politische Bildung und mit ihr die politische Bildungsarbeit wären dann frühzeitig bei den Überlegungen zur Einrichtung der Stabsstelle eingeflossen.

Die DVPB NW ist gerne bereit, ihre Expertise einzubringen. Über die Möglichkeit eines gemeinsamen Gesprächs zur weiteren Entwicklung der politischen Bildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen freuen wir uns.

Mit freundlichen Grüßen im Namen des Vorstands der DVPB NW

Iris Witt, Dr. Franziska Wittau, Prof. Dr. Bettina Zurstrassen und Oliver Krebs (Geschäftsführer)

## Brandenburg

### Neuer Vorstand des Landesverbandes

Im Dezember 2023 ist es gelungen, die DVPB Brandenburg neu aufzustellen. Auf der digitalen Mitgliederversammlung zum Jahresende konnte mit Pierre Kabisch (1. Vorsitzender), Luisa Girnus (2. Vorsitzende) und Sebastian Ihle (Schatzmeister) ein neues Vorstandsteam gewählt werden. Gemeinsam mit den im Amt bestätigten Beisitzern Patrick Zok und Julian Höhne sollen die aktuellen Themen der politischen Bildung in Brandenburg aufgegriffen und die Arbeit des bisherigen Vorstandes fortgesetzt werden. Klares Ziel ist es, die politische Bildung in Brandenburg weiter zu stärken. Neben dem Wahljahr 2024, das Anlass zur inhaltlichen Auseinandersetzung gibt, gehören dazu auch strukturelle Fragen. Mit der laufenden Trennung von Berlin wird es Veränderungen im Landesinstitut für Schule und Medien geben. Damit könnten auch Chancen für die politische Bildung verbunden sein, keinesfalls sollte die Neustrukturierung der politischen Bildung zu deren Nachteil gereichen. Nicht nur der im letzten Jahr veröffentlichte 5-Punkte-Plan zur Stärkung der politischen Bildung an Brandenburger Schulen, in dem die DVPB namentlich erwähnt wird, sondern auch die Einrichtung der Fachstelle „Starke-Lehrer-Starke Schüler“ zu Beginn dieses Jahres sprechen dafür, dass die politische Bildung in Brandenburg auf der Verwaltungsebene Relevanz hat. Für das neue Vorstandsteam heißt es also, hier am Ball zu bleiben, denn das Ziel, das Fach Politische Bildung als zweistündiges Fach sowie fest in der gymnasialen Oberstufe zu verankern, ist noch nicht erreicht.

Wie so oft in der ehrenamtlichen Arbeit braucht es das Engagement vieler. Auch das neue Vorstandsteam zeigt sich offen für alle, die mitmachen und Ideen einbringen wollen. So können wir auch weiterhin auf die Unterstützung von Udo Dannemann und Max Droll bauen, gleichwohl sich beide vorerst aus der Vorstandsarbeit zurückziehen. Wir danken herzlich für das Engagement! Ein besonderer Dank für das bisherige und seit den 1990ern konstante Mitwirken gebührt Rosemarie Naumann, die sich stets für die Weiterentwicklung der politischen Bildung im Land Brandenburg eingesetzt hat und dem Vorstand zuletzt als Beisitzerin angehörte.

Luisa Girnus

## Mecklenburg-Vorpommern

### Kompetenzorientierter Neuer Rahmenplan für das Fach Sozialkunde im Nordosten

Der neue Rahmenplan Sozialkunde wird seit August 2023 in Mecklenburg-Vorpommern für die Klassen 7 bis 10 einschleichend eingeführt. Die Autorin dieses Beitrags war an der Entwicklung des Rahmenplans als Fachdidaktikerin beteiligt. Über kritische Anmerkungen und Hinweise zum neuen Rahmenplan freue ich mich daher umso mehr.

Mit dem neuen Rahmenplan für die Klassenstufe 7 bis 10 erhalten die Schulen die Möglichkeit, das Fach Sozialkunde bereits einstündig in Klasse 7 beginnen zu lassen. In Mecklenburg-Vorpommern läuft derzeit für die Orientierungsstufe (Klassenstufen 5 und 6) ein Modellversuch für das Fach Gesellschaftswissenschaften, welches die Fachzugriffe Geschichte, Geografie, Arbeit/Wirtschaft/Technik und Politische Bildung umfasst (<https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/gesellschaftswissenschaften/>). Sollte dieser Modellversuch positiv evaluiert werden und das Ministerium das Fach Gesellschaftswissenschaften einführen, sind Aspekte Politischer Bildung im Nordosten von Klasse 5 bis 10 (und hoffentlich auch danach) verpflichtender Teil schulischer Curricula.

Der neue Rahmenplan Sozialkunde für die Klassen 7 bis 10 verfolgt drei zentrale Leitideen:

- Betonung domänenspezifischer Kompetenzen
- Kombination unterschiedlicher Lernbereiche
- Ermöglichung langfristiger Lernwege durch Elemente eines Spiralcurriculums

Im Mittelpunkt des Rahmenplans steht ein fachdidaktisches Kompetenzmodell. Im Gegensatz zu anderen Rahmenplänen in Mecklenburg-Vorpommern, die einem allgemeindidaktischen Modell folgen oder folgten entschied sich die Kommission explizit für ein fachdidaktisches Modell. Auch angesichts des hohen Anteils fachfremd oder durch Seiten- und Quereinstieg qualifizierter Kolleg\*innen, die den Sozialkundeunterricht übernehmen, ist die zentrale Stellung der fachdidaktisch begründeten Kompetenzen als Einleitung für jedes Modul eine gute Grundlage didaktischer Unterrichtsplanung. Die Rahmenplankommission entschied sich für das Modell von Günter Behrmann, Tilman Grammes und Sibylle Reinhardt (Behrmann, Günter C.; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Peter Hampe. In: Heinz Elmar Tenorth (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Expertisen. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 322 – 406), welches explizit fachdidaktische Kompetenzen betont. Jedem Modul des Rahmenplans sind Vorschläge für die Kompetenzbereiche: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie sozialwissenschaftliche Analysekompetenz vorangestellt. Die Formulierungen sind als Vorschläge zu verstehen. Unserer Ansicht nach bietet dies die Chance, das Politische als Kern des Politik-Unterrichts klarer zu betonen. Gleichzeitig verbindet sich mit die-

sem Vorgehen die Gefahr eines zu engen Planungskorridors für Lehrkräfte, welche die Interessen der Schüler\*innen und aktuelle Bezüge stärker betonen möchten. Hier ist auf die fachliche Expertise und das Selbstbewusstsein der Lehrkräfte zu hoffen.

Der Rahmenplan für vier Jahrgangsstufen eines i.d.R. einstündigen Faches listet insgesamt 16 Module auf, die drei Lernbereichen zugeordnet sind (Demokratie und Partizipation; Rechtsstaat und Sozialstaat; Globale und europäische Perspektiven; siehe Bild).

Die Module bieten Anreize, einzelne Aspekte wie Partizipation, Parteien, Nachhaltigkeit und andere immer wieder in die Unterrichtssequenzen zu integrieren, um im Sinne eines Spiralcurriculums den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich auf unterschiedlichen Niveaustufen und in unterschiedlichen Phasen ihrer eigenen Sozialisation damit auseinanderzusetzen. Den Modulen ist aufgrund der Anforderungen des Ministeriums eine Zahl von Stunden zugewiesen, um damit eine Orientierung für die Umsetzung zu geben.

Ein Rahmenplan steht immer – und immer zu Recht – im Fokus der Kritik: Themen fehlen, andere werden (zu) stark betont. Die Anzahl der zugewiesenen Stunden ist zu gering. Einzelne Ziele sind zu komplex, andere unterfordern die Lernenden. Der Großteil der bisherigen Kritik an den Rahmenplänen war nachvollziehbar und berechtigt. Rahmenpläne sind jedoch immer Ergebnis eines Entscheidens unter Knappheitsaspekten. Die Anzahl wichtiger und zentraler Lerninhalte ist unüberschaubar – und die Rahmenbedingungen mit i.d.R. einer Wochenstunde Unterrichtszeit mehr als defizitär. Daher hat sich die Kommission für einen relativ umfangreichen Katalog an Hinweisen und Anregungen entschieden, um die Breite der Themen zu verdeutlichen und die Kolleg\*innen in den Schulen zu einer selbstbewussten Auswahl zu ermutigen.

Aus unserer Sicht bietet der Rahmenplan Chancen, im Fach Sozialkunde „das Politische“ stärker zu betonen. Die Bedarfe der Schüler\*innen politische Bildung in der Schule zu erhöhen (siehe hierzu u.a. das Forderungspapier der Bundesschülerkonferenz 2023: <https://www.steb-wiesbaden.de/wp-content/uploads/2023/11/Forderungspapier-Bildungskongress.pdf>, S. 8) ist durch die Anzahl von Stunden für das Fach in allen Schulen und Schulstufen sowie durch klare politische Bildung fokussierende Rahmenpläne Rechnung zu tragen.



Link zum Rahmenplan: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_schulen/Sozialkunde/rp\\_sozialkunde\\_sek\\_I\\_regs\\_gym.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Sozialkunde/rp_sozialkunde_sek_I_regs_gym.pdf)

Gudrun Heinrich

## „Das Böse wird nicht gut, aber gut kann nicht erobert werden!“

### Eindrücke von einer sehr bewegenden Gedenkfeier zum 79. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz

von Christel Schrieverhoff

Die Gedenkfeier, von der ich berichte, fanden am „Ort des Grauens“ im Lager Auschwitz-Birkenau mit der 94-jährigen Holocaustüberlebenden Halina Birenbaum als Zeitzeugin, Mahnerin und Hoffnungsträgerin statt, an der ich auf Einladung des Museums und meiner langjährigen Freundin Halina teilnehmen durfte. Sie ist ja auch vielen unter uns insbesondere in Berlin, Brandenburg und NRW aus zahlreichen Zeitzeugengesprächen bekannt.

Zentrales Anliegen der diesjährigen Gedenkfeier des Museums in Auschwitz war es, den Opfern ein Gesicht zu geben, symbolisch visualisiert mit Zeichnungen von den Gesichtern der in Auschwitz inhaftierten Menschen, die während der Existenz des Lagers und nach dem Krieg erstellt wurden.

Zur Erinnerung an das menschenunwürdige Lagerleben fand deshalb die Gedenkfeier in einem Zelt statt, das über das nun als bleibendes Mahnmal renovierte Lagerhaus 27 gespannt ist, in dem Halina Birenbaum untergebracht war – die einzige Überlebende von den 1500 Häftlingsfrauen in diesem Haus.

In ihrer sehr berührenden und bewegenden Rede beschreibt sie ihre vergangenen und gegenwärtigen Lebenserfahrungen und bleibt dabei immer noch hoffnungsvoll:

*„Ich stehe heute hier tief bewegt zusammen mit Ihnen – an einem Ort, von dem man nur als Rauch aus dem Kamin aussteigen konnte. Die Jubiläumsfeier findet in diesem Jahr vor der Lagernummer 27, meiner Baracke, statt, wo ich auf der oberen Koje gegenüber der Eingangstür geschlafen habe“, sagte sie. Und weiter: „Seit meiner Befreiung im Alter von 15 Jahren bis zu den heutigen 94 1/2 Jahren habe ich diese Geschichten erzählt und geschrieben, sie in verschiedenen Ländern und verschiedenen Sprachen nacherzählt. Ich habe die Befreiung und ein langes Leben während der folgenden Kriege erlebt. Ich bin mir der Leiden und Tragödien der gegenwärtigen Kriege und der heutigen Menschen schmerzlich bewusst. Russlands Angriff auf die Ukraine. In unserem Land Terroranschläge, barbarische Angriffe durch die Hamas und Krieg von allen Seiten. Die Söhne und Töchter der wenigen Überlebenden des Holocaust fallen, die sich bereits ein neues Leben in der neuen Heimat Israel aufgebaut haben...“*

*„Das Böse wird nicht gut, aber gut kann nicht erobert werden. Die Welt kann nicht ausgerottet werden, sie kann nicht zerstört werden. Wir müssen wachsam und nicht gleichgültig sein. Ich bin sicher, dass dies geschehen wird. Shalom“*

Halina verarbeitet ihre Erinnerungen produktiv und gewinnt daraus weitere Lebensenergie. Ihren Humor und die Hoffnung an das Gute hat sie noch nicht verloren. Für sie gilt gemäß ihrem in 12 Sprachen übersetzten Buches das Motto *„Die Hoffnung stirbt zuletzt.“* Sie möchte auf jeden Fall noch 100 Jahre alt werden, denn sie hat immer noch viel zu erzählen!

Nächstes Jahr möchte sie zum 80. Jahrestag wieder zur Gedenkfeier nach Auschwitz kommen in dann hoffentlich friedlicheren Zeiten.

Auch die weiteren Redner/innen betonten die Rolle von Erinnerung, Toleranz und Humanität, Verantwortung, Empathie, Respekt und aktives Engagement für ein friedliches Zusammenleben ohne Antisemitismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, damit **„Auschwitz nicht noch einmal sei“ (vgl. T.W. Adorno).**

Als Zeichen der Erinnerung und „Gegen das Vergessen“ wurden von allen Gästen zum Abschluss gemeinsam mit den 27 Holocaustüberlebenden Grablichter zum Mahnmal getragen.

Dem ganzen Team des Museums gilt mein großer Dank für die sehr würdevolle und beeindruckende Gedenkveranstaltung und die vielfältigen Einblicke in die sehr verantwortungsvolle und engagierte Erinnerungsarbeit.

Weitere Informationen und das Video der Veranstaltung sowie die vollständigen Reden sind zu finden unter:

<https://www.auschwitz.org/en/museum/news/evil-does-not-beget-good-but-good-cannot-be-conquered-79th-anniversary-of-the-liberation-of-auschwitz,1668.html>



Eine Verlinkung als Zeichen der Verbundenheit mit der Gedenkstätte gerade in diesen Zeiten sind gewünscht.

Weitere Zeitzeugenbeiträge zu Halina Birenbaum finden sich unter:

<https://www1.wdr.de/dossiers/kindheit-im-krieg/video-in-majdanek-stand-ich-schon-nackt-in-der-gaskammer-100.html>



#### Literatur

Birenbaum, Halina. Die Hoffnung stirbt zuletzt. Herausgegeben von FISCHER Taschenbuch. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2002.

Kosmala, Beate (Herausgeber, Übersetzer) und Halina Birenbaum (Autor). 2019. Ich suche das Leben bei den Toten: Ein Gespräch. 1. Auflage. Berlin: Metropolis-Verlag.



#### Ich war nur ein Korn (1983)

Deutsch: Nina Haase

Ich war nur ein Korn  
ein Staubpartikelchen  
während der Selektion keinen Blick wert  
rechts oder links

in ihren Augen wertlos  
nicht einmal brauchbar zum Verbrennen

eher klein – schlicht  
weder gut noch schlecht  
weder ein Kind noch ein Mädchen noch  
eine Frau  
ich schlüpfte durch die Reihen  
ohne die geringste Aufmerksamkeit zu  
erregen

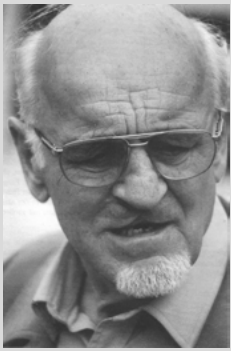
ich war nichts wert  
weder Ärger noch Bestrafung  
so klein, so unbedeutend  
ich war nur ein Korn

auf diese Weise habe ich überlebt  
aber ich war ein Tonband  
und heute erzähle ich über mich selbst wie aus einem  
offenen Buch  
glücklicherweise unterschätzten sie  
die Kraft des Korns  
das mit einem Gedächtnis ausgestattet ist.





## „Rationalität im Verfassungskonsens“ – Zum Gedenken an Bernhard Sutor



Über Jahrzehnte hinweg hat Bernhard Sutor wie kaum ein anderer die wissenschaftliche Diskussion in der politischen Bildung geprägt. „Ziel von politischer Bildung ist die Vermittlung von Fähigkeit und Bereitschaft zu politischer Beteiligung durch

möglichst unvoreingenommene Information, gewissenhafte Urteilsbildung und verantwortliche Entscheidung nach Maßgabe der Grundnormen einer freiheitlichen-demokratischen Ordnung.“ So hat Sutor selbst (1976, 112) seine zentrale Vorstellung von politischer Bildung beschrieben. Zusammenfassend kann seine Position auf den Nenner „Rationalität im Verfassungskonsens“ gebracht werden. Die hinter diesem Terminus stehende Gesamtkonzeption politischer Bildung hat Sutor in den 1970er Jahren als Gegenposition zu emanzipatorischen und an der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule angelehnten didaktischen Konzepten entworfen. Wie seine Position als „affirmativ“ interpretiert werden konnte, erhellt nur aus dem historischen Kontext und dem Klima der Auseinandersetzung in den Jahren nach 1968, die die Republik damals in zwei Lager spaltete. Während die SPD-regierten Länder sich auf die emanzipatorischen Didaktiken einließen, orientierten sich die unionsregierten Länder an der Position „Rationalität im Verfassungskonsens“. Sutor hatte zusammen mit Dieter Grosser, Manfred Hättich und Heinrich Obereuter eine kleine programmatische Denkschrift publiziert, die dem polemischen Stil dieser Tage entsprechend, von ihren Kritikern wegen ihrer Umschlagfarbe als „Gelbe Bibel“ tituliert wurde. Sutors Kritiker gingen davon aus, dass die Position „Rationalität im Verfassungskonsens“ in der politischen Bildung zu einer indoktrinierenden Setzung von Werten führen müsse, auf die es nur noch hinzuerziehen gilt. Hier entstand auch die Argumentationsfigur vom „normativ-ontologischen Ansatz“, die sich bis hinein in die 1990er Jahre hartnäckig gehalten hat.

Mittlerweile hat Sutors Position über einen Umweg längst die gebührende Anerkennung gefunden. Allerdings bedurfte es dabei des „Beutelsbacher Konsenses“, der 1976 im Anschluss an jene denkwürdige Konferenz im schwäbischen Beutelsbach als das über allen ideologischen und politischen Differenzen Gemeinsame ausbuchstabiert wurde. Mit dem Indoktrinationsverbot, dem Gebot, der Kontroversität der Politik im Unterricht angemessene Rechnung zu tragen und mit dem Gebot, die verantwortungsbewussten Interessen der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen, stellt der „Beutelsbacher Konsens“ jedoch lediglich die politikdidaktische Fassung des Sinnkonzeptes dar, für das Sutor mit der Forderung, politische Bildung an den Grundprinzipien des Grundgesetzes zu orientieren, immer schon eingetreten ist. Mit dieser Orientierung war somit keineswegs die Vorgabe eines Bildungsziels gemeint, sondern die Forde-

rung einer demokratisch-offenen Bildungspraxis, deren kognitive Rekonstruktion Chancen für die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins ermöglichen sollte.

Einen Hinweis auf die Breite, in der sich Bernhard Sutor in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht hat, bietet der von Joachim Detjen 2005 herausgegebene Sammelband „Politische Bildung und Praktische Philosophie“. Unter mehreren thematischen Schwerpunkten hat der Herausgeber dort eine repräsentative Auswahl aus Sutors Oeuvre systematisch angeordnet. Ein Kapitel des Sammelbands ist mit „Politische Bildung auf der Grundlage Praktischer Philosophie“ überschrieben. Dort finden sich mehrere Aufsätze, in denen Sutor seine Entscheidung für eine Fundierung politischer Bildung in Anlehnung an die aristotelische Philosophie begründet.

Über diese konzeptionelle Begründungsfrage der politischen Bildung habe ich mit Sutor viele Gespräche geführt. Ich bin deshalb sehr dankbar, dass ich in der Kommunikation mit ihm meinen politikdidaktischen Lernprozess sehr intensivieren konnte. Aber jenseits aller Übereinstimmungen gab es in einem Punkt auch eine Differenz, weil Sutor meiner Präferenz für den amerikanischen Pragmatismus sehr skeptisch gegenüberstand. Der damalige Vertreter der Eichstätt Professor Markus Gloe fand die Frage nach der Meta-Theorie der Politischen Bildung spannend und organisierte zu Bernhard Sutors 85. Geburtstag an der Katholischen Universität Eichstätt eine Festveranstaltung, in deren Rahmen ich mit Sutor auf dem Podium zu einer Diskussion über die geeignete Meta-Theorie für die Politische Bildung zusammentraf. Das „Streitgespräch“ über „Praktische Philosophie oder Pragmatismus“ wurde von Andreas Brunold und Bernhard Ohlmeier (Universität Augsburg) moderiert und aufgezeichnet. Eine Transkription der Diskussion ist in GWP (Heft 3/2016, 375ff.) dokumentiert. Quasi als übergeordnetes Resümee äußerte Bernhard Sutor am Ende der Veranstaltung dann den Wunsch, dass den philosophischen Begründungsfragen im Fach wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Ich verstehe diesen Wunsch heute als Vermächtnis und Auftrag an die Zukunft, die sich in der von Walter Gagel so bezeichneten „nachkonzeptionellen Phase“ überwiegend auf die Beschäftigung mit didaktischen Alltagsfragen des politischen Unterrichts beschränkt hat.

Nun ist Bernhard Sutor am 31. Januar 2024 im Alter von 93 Jahren verstorben. Die in der Politischen Bildung Tätigen betrauern diesen Verlust. Doch weil seine konzeptionellen Ideen für das Selbstverständnis der Politikdidaktik zweifellos von grundlegender Bedeutung sind, wird die scientific community das Gedenken an den Verstorbenen in der wissenschaftlichen Diskussion wachhalten. R.I.P.!

Prof. i.R. Dr. Armin Scherb

### Referenzliteratur:

Bernhard, Sutor, 1976: Grundgesetz und politische Bildung, Mainz.\* Bernhard, Sutor, 2005: Politische Bildung und Praktische Philosophie, hgg. v. Joachim Detjen, Paderborn.\* Praktische Philosophie oder Pragmatismus? Eine Diskussion zwischen Bernhard Sutor und Armin Scherb – moderiert von Andreas Brunold und Bernhard Ohlmeier, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 3/2016, S.375ff. oder unter <http://armin-scherb.de/pragmatismus/>

## Call for Papers

### Herbsttagung der DVPB vom

21. – 23.11.2024

Politische Bildung in Zeiten autoritärer

Versuchungen: Feuerwehr – Polizeipatrouille – Deradikalisierung?

Die Herbsttagung der DVPB wird regelmäßig von einem Landesverband der DVPB und dem Bundesverband durchgeführt. In diesem Jahr wird sie in Hessen in der Evangelischen Akademie Hofgeismar in der Nähe von Kassel stattfinden. Wir freuen uns, dass die Bundeszentrale für politische Bildung als Partner und Unterstützer der Herbsttagungen in diesem und in den nächsten Jahren mit der DVPB kooperiert.

Dass an die Politische Bildung immer wieder Erwartungen gestellt wurden, als Feuerwehr gegen radikale und extremistische politische Entwicklungen vorzugehen, hat ihr fachliches Selbstverständnis zunächst maßgeblich mit geprägt. So stand etwa die Gründung der Bundeszentrale für politische Bildung 1952 unter dem Vorzeichen eines „erzieherischen Verfassungsschutzes“. Und auch die flächendeckende Einführung des politischen Unterrichts in Gymnasien mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung (1960) ist maßgeblich durch Hakenkreuzschmierereien Ende der 1950er-Jahre angestoßen worden. Seither hat sich die politische Bildung in vielen kontroversen Debatten und diskursiv entwickelten Leitbildern, mit eigenen Lehrstühlen und einer reichen Publikationslandschaft zunehmend professionalisiert.

In den vergangenen Jahren sind die Begrifflichkeiten der 1950er-Jahre aber wieder in die politischen Debatten zurückgekehrt. Dazu gehören Ideen für ein (wehrhaftes) Demokratiefördergesetz auf Bundes- und Landesebene wie auch die Forderung an die Politische Bildung, sich zu der in den 1950er-Jahren im Zuge von zwei Parteiverbotsverfahren vom Bundesverfassungsgericht definierten „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ zu bekennen und dieses Bekenntnis auch schriftlich gegenüber Fördergebern zu bestätigen.

Als größter Dachverband der Politischen Bildung in Deutschland sieht sich die DVPB verpflichtet, diese Entwicklungen kritisch zu begleiten und den Diskurs dazu anzuregen. Wir freuen uns deshalb, wenn sich daran viele Kolleg:innen aus der formalen und non-formalen Politischen Bildung und den Hochschulen beteiligen und dafür Ideen einbringen.

Dabei wünschen wir uns Beiträge zu folgenden Perspektiven:

- gesellschafts- und demokratietheoretische Auseinandersetzungen mit sozialen und politischen Entwicklungen im Kontext autoritärer Versuchungen,
- bildungstheoretische Beiträge zu Aufgaben, Zielen, Inhalten und Methoden politischer Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen im Kontext autoritärer Versuchungen.
- bildungspraktische Beiträge aus dem Feld der schulischen und außerschulischen politischen Bildung wie etwa Darstellung von Konzepten, Methoden, Programmen oder Fällen mit Bezug zum Tagungsthema.

Wenn Sie sich in diesem Sinne bei der Herbsttagung einmischen wollen, beschreiben Sie Ihr Konzept inhaltlich und methodisch auf max. einer DIN A4-Seite und senden es bis 15.6.2024 an den Landesvorsitzenden der DVPB/Hessen ([benedikt.widmaier@dvpb.de](mailto:benedikt.widmaier@dvpb.de)).

Aufruf der DVPB vom 10.2.2024



# Literatur

## Niederschwelliges Einstiegswerk

**Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, Alexander Wohnig (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2024, 605 Seiten, 59,90 Euro.**



Wiewohl die globalen Krisen der vergangenen Jahrzehnte die politische Bildung herausfordern, gelingt der interdisziplinäre Austausch und das gemeinsame Suchen nach Handlungsempfehlungen über die Fächergrenzen hinweg nur sporadisch. Wirkte der disziplinären Vereinzelung bereits das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel im Jahr 2010 herausgegebene Handbuch „Kritische politische Bildung“ entgegen, liegt nun mit dem „Handbuch kritische politische Bildung“ ein Folgeband vor, der die Multiperspektivität im Feld der kritischen politischen Bildung nochmals erweitert. Inhaltlich grundlegend überarbeitet und auf gut 600 Seiten angewachsen, will der Band „de[n] aktuelle[n] Stand einer kritischen politischen Bildung im deutschsprachigen Raum“ (S. 14) skizzieren. Hierzu räumt der erweiterte Herausgeber:innenkreis – Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig – nebst Einleitung rund 60 Beiträgen aus der kritischen politischen Bildung Raum ein, wobei die Herausgeber:innen den fachlichen Beiträgen ein Verständnis von kritischer politischer Bildung voranstellen, wonach sich diese im Kern mit Herrschafts-, Macht- und Ungleichheits-

verhältnissen sowie dem Bereitstellen von Reflexions- und Erfahrungsräumen mit dem Ziel der kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit befasse.

Die Beiträge sind vier Schwerpunkten zu geordnet: Überlegungen zu Grundbegriffen der kritischen politischen Bildung finden sich im Abschnitt „Gesellschaftstheoretische Annahmen und Begründungen kritischer politischer Bildung“, etwa zu kritischer politischer Bildung nach Auschwitz (Messerschmidt) oder feministischen Zugängen (Rodrian-Pfennig und Wilhelm). Die multiplen Krisen der Gegenwart rücken unter der Überschrift „Gesellschaftliche Schlüsselprobleme, Krisen und Alternativen“ in den Vordergrund. Krise wird dabei auch als Ausgangspunkt für Veränderung verstanden, wie besonders im Beitrag von Jannis Eicker und Nilda Inkermann über solidarische Lebensweisen als reale Utopie deutlich wird. Das Herzstück des Handbuchs liegt in den reflexiven Blicken auf schulische politische Bildung (Kapitel 3) sowie non-formale politische Bildung und kritische Soziale Arbeit (Kapitel 4). Knapp die Hälfte aller Beiträge widmet sich diesen Schwerpunkten, wobei im Kapitel drei didaktische Prinzipien und methodische Zugänge (Eis) ebenso Berücksichtigung finden wie Ansätze des Empowerments (z. B. bei Bade, Kalsics und Kallweit), der Inklusion (Bogner, Plietker) und der Rassismuskritik (Fereidooni, Khakpour und Kierot). Kapitel vier räumt Perspektiven aus der kritischen Sozialen Arbeit Raum ein, die u. a. mit Beiträgen über politische Bildung in Zwangskontexten (Tölle) oder auch der politischen Bildung im Verein (Ahlrichs und Fritz) ihr Augenmerk auf bisher (zu) wenig beachtete Orte politischer Bildung richten. Besonderes Verdienst ist unter diesem Gesichtspunkt auch das Kapitel über „Soziale Bewegungen und Selbstorganisation in der politischen Bildung“, das seltener beleuchtete Bildungsprozesse u. a. im Kontext von Sozialen Bewegungen (Dierkes) und der Klimagerechtigkeitsbewegung (Emde und Kaufmann) analysiert. Der Band schließt mit einem Abschnitt zu Strukturen und Förderprogrammatiken, etwa in der non-formalen politischen Bildung (Widmaier) oder mit Blick auf unternehmensnahe Stiftungen (Hirsch).

Trotz der weit streuenden inhaltlichen Schwerpunkte durchzieht der rote Faden der Macht- und Herrschaftskritik die Beiträge. Gerade der Versuch, das Krisenhafte grenzüberschreitend zu denken und den disziplinübergreifenden Austausch voranzutreiben, zeichnet das Werk aus. Überwiegend auf akademischen Jargon verzichtend, bietet das Handbuch einen niederschwelligen Einstieg in die kritische politische Bildung.

*Isabelle-Christine Panreck*

## Ein elaboriertes Statement für Demokratiebildung

**Julian Nida-Rümelin, Klaus Zierer: Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart: Hirzel-Verlag 2023, 197 Seiten, 26,00 Euro.**



Der politische Philosoph Julian Nida-Rümelin hat sich mit dem Schulpädagogen Klaus Zierer zusammengetan und ein demokratietheoretisches und zugleich erziehungswissenschaftliches Plädoyer für schulische Demokratiebildung geschrieben. Das Buch ist wohl vor allem von Zierer unter Verwendung anderweitig schon veröffentlichter Text von Nida-Rümelin in Abstimmung mit ihm zusammengestellt worden.

Das Buch stellt den Versuch einer politiktheoretischen und schulpädagogischen Fundierung verstärkter Demokratiebildung angesichts der Vertrauenskrise politischer Demokratie und zunehmenden Neigungen, autokratischen und populistischen Politikvorstellungen zu folgen.

Das Werk gliedert sich klar in vier Teile: Krisendiagnose, Demokratieverständnis, Bildungsbegriff und Demokratiebildung im Umriss.

Im 1. Teil (14–51) „Krisenzeiten statt Zeitenwende“ wird die gegenwärtige Krise der Demokratie analysiert und die Bedeutung von demokratischer Schulbildung zu Ihrer Verteidigung begründet. Die Krise der Demokratie hänge einerseits eng mit der aktuellen Krise der Bildung zusammen und ein hohes Bildungsniveau sei andererseits ein förderlicher Faktor der Entwicklung

von Demokratiefähigkeit; diese Hauptthese wird philosophisch und empirisch ganz allgemein belegt. Vor diesem Hintergrund kritisieren die Autoren konsequenter Weise die in der öffentlichen Debatte dominant wahrgenommenen internationalen Leistungsvergleichsstudien IGLU, PISA und PIAAC mit ihrem fachlich auf Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen eingeschränkten Kompetenzverständnis, ohne historisch-politische Fähigkeiten zu berücksichtigen (vgl. 42).

Unter dem Titel „Was ist Demokratie?“ (52–92) entwickeln Nida-Rümelin/Zierer im 2. Teil auf hohem Niveau ein normatives Konzept von Demokratie als vernünftige Ordnung Freier und Gleicher in Gesellschaft und Politik, die individuelle wie kollektive Selbstbestimmung ermöglicht.

„Was ist Bildung?“ lautet der Titel des 3. Teils (93–121) mit einem Votum für eine normativ-bildungstheoretische Begründung von Demokratieerziehung. Vernünftige Freiheit, die für eine lebendige Demokratie notwendig ist, setze bei allen Bürgerinnen und Bürgern die Entwicklung von Urteilskraft und Entscheidungsstärke voraus. Nur so sei das von Karl Jaspers folgendermaßen beschriebene Dilemma überwindbar: „Die Demokratie setzt die Vernunft im Volke voraus, die sie erst hervorbringen muss.“ (S. 97) Damit werde Bildung selbst der Schlüssel zur

Freiheit. Dazu gehöre konstitutiv eine demokratische Schule und ein längeres gemeinsames Lernen.

Der abschließende Teil „Demokratiebildung jetzt“ (122–178) stammt erkennbar vorwiegend aus der Feder des Koautors Klaus Zierer. Zunächst versetzen die Hinweise auf John Deweys Ansatz von der Schule als embryonic society aus dem Jahre 1907 und Hartmut von Hentigs Formel von der Schule als Polis von 1996 die politikdidaktisch erfahrene Leserschaft nicht in Erstaunen. Auch die berechtigten Rückgriffe auf Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung, den Beutelsbacher Konsens, die Kritik am angeblichen Neutralitätsgebot, Hatties Megastudie zum unterschiedlichen Lernerfolg und den Sokratischen Eid sind schon lange Allgemeinut unter Politik- und Demokratiepädagogen. Etwas altbacken wirkt das Eintreten für eine gestufte Werterziehung, die den Artikel 131 der Bayerischen Landesverfassung aus dem Jahre 1946, der beispielsweise unter anderem die Erziehung von Herz und Charakter, als Erziehungswerte für „eine wichtige Grundlage“ einer integrativen Demokratiebildung (vgl. 135 und 148) erklärt.

Wenn allerdings die gesamte Literatur zur Demokratiebildung und Demokratieerziehung einschließlich der ausführlichen Befunde der empirischen Forschung zur Demokratiepädagogik (siehe: Handbuch der De-

mokratiepädagogik. 2022, 205–290), nicht zur Kenntnis genommen wird, verweist das auf ein konkretes Defizit, wenn nicht gar auf ein Kommunikationsproblem unter den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.

Abschließend setzt sich der vierte Teil (163–178) für einige Eckpfeiler demokratischer Bildungspraxis ein. Rupert Graf Strachwitz schreibt zu diesen Andeutungen in seiner Buchbesprechung: „Viel mehr erfährt man nicht darüber, wie die Schulen das nun anstellen sollen. Anders gesagt: Das Buch kommt als Praxis-Handbuch daher, ist aber keines.“ (<https://www.maecenata.eu>) Die zwölf Forderungen an Demokratiebildung im Epilog (179–186) heben dann wieder theoretisch ab und haben auch keinen Bezug mehr zur Schule.

Eigentlich trägt das Buch von Nida-Rümelin/Zierer den falschen Titel: Demokratie muss eben nicht nur „in die Köpfe“ gebracht, sondern auch im Handeln entfaltet werden; zudem entscheidet sich unsere Zukunft nicht vor allem „in den Schulen“, sondern auch im Umgang mit Medien, in Vereinen, im Arbeitsleben usw. Überhaupt offenbart gerade der vierte Teil ein Defizit an Reflexion über die Grenzen demokratischer Bildung in der Institution Schule. Vielleicht liegt ihr Beitrag gerade darin, dass sie sich öffnet gegenüber der sozialen Umwelt.

Hans-Joachim von Olberg

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2377.3004>

## Die nächsten Hefte

POLIS 2/2024 (1. Juli): Schule als politischer Ort

POLIS 3/2024 (1. Oktober): Politische Bildung für und mit Kindern

POLIS 4/2024 (22. Dezember): Klimakrise und sozial-ökologische Transformation

POLIS 1/2025 (1. April): Hören. Beurteilen. Handeln: Politische Bildung auf die Ohren.

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

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

Lichtweg 12, 36039 Fulda, [tschirner@em.uni-frankfurt.de](mailto:tschirner@em.uni-frankfurt.de).

## Impressum

### POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

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

28. Jahrgang 2024

### 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](http://www.wochenschau-verlag.de)

### Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)  
Dr. Oliver Emde  
Dr. Luisa Girus (lu)  
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)  
Dr. Gudrun Heinrich (GH)  
Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)  
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)  
Antje Menn

### Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Luisa Girus

### Verantwortlich für die DVPB aktuell

Antje Menn

### Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br)

### Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

### Abonnentenbetreuung

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

### Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

### Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

### Druck

in the EU

### Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

### Preise

Einzelheft: 12,90 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 11,99 €

Abonnement: 42,00 € zzgl. Versandkosten.

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

### Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2024

### Anzeigen

[presse@wochenschau-verlag.de](mailto: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 liegen Verlagsbeilagen bei:

- Katalog „Schule und Unterricht“
- Flyer Europawahl
- Flyer Novitäten

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po1\_24

PDF ISBN 978-3-7566-0079-3

### 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





Sek. I, Januar 2024  
Best.-Nr. 1124, 24 S., € 19,90



Sek. I, April 2024  
Best.-Nr. 1224, 40 S., € 19,90



Sek. I, Juli 2024  
Best.-Nr. 1324, 24 S., € 19,90



Sek. I, September 2024  
Best.-Nr. 1424, 32 S., € 19,90



Sek. I, November 2024  
Best.-Nr. 1524, 40 S., € 19,90



Sek. II, Februar 2024  
Best.-Nr. 2124, 32 S., € 19,90



Sek. II, Mai 2024  
Best.-Nr. 2224, 40 S., € 19,90



Sek. II, August 2024  
Best.-Nr. 2324, 16 S., € 19,90



Sek. II, Oktober 2024  
Best.-Nr. 2424, 24 S., € 19,90



Sek. II, Dezember 2024  
Best.-Nr. 2524, 40 S., € 19,90



Sonderausg. Sek. I+II, Juni 2024  
Best.-Nr. 24s, € 28,90

**Noch kein Abo?  
Jetzt zum halben  
Preis testen!**



**wochenschau-online.de**



Das Handbuch legt den aktuellen Stand kritischer politischer Bildung im deutschsprachigen Raum dar und versammelt Beiträge zu gesellschaftstheoretischen Begründungen und Schlüsselproblemen politischer Bildung. Renommee Autor\*innen werfen reflexive Blicke auf formale und non-formale politische Bildung, auf kritische Soziale Arbeit, soziale Bewegungen und Selbstorganisationen sowie auf rahmende Strukturen und Förderprogrammatiken. Nach über zehn Jahren liegt damit eine völlig neu erarbeitete Weiterentwicklung des Vorgängerbandes ‚Kritische politische Bildung. Ein Handbuch‘ vor.

Ein Handbuch für Lehrkräfte, politische Bildner\*innen, Multiplikator\*innen und Wissenschaftler\*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung und für alle an kritischer politischer Bildung Interessierten.

hrsg. von Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig  
ISBN 978-3-7344-1594-4, 608 S., € 59,90  
PDF: ISBN 978-3-7566-1594-0, €49,99

