



**REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG**

POLIS

4|2024

Schwerpunkt

Klimakrise und sozial-ökologische Transformation

Zeitung

CDU-Senatorin greift Unabhängigkeit der Berliner Landeszentrale für politische Bildung an

Fachbeiträge

Tobias Schmitt und Tobias Kalt

Klimakrise als Game Changer? Grüner Kapitalismus, fossil-autoritäre Zuspitzung oder sozial-ökologische Transformation

Franziska Müller

Klimazukünfte in einer Welt der Ruinen. Dekoloniale Perspektiven einer sozial-ökologischen Transformation

Nilda Inkermann und Julia Lingenfelder

Solidarische Lebensweisen und politische Bildung in der Klimakrise

Forum

Steve Kenner im Gespräch mit Kai Niebert

„Individualisieren wir die Lösungen oder schieben wir tatsächlich gesellschaftliche Lösungen an?“

Didaktische Werkstatt

Philip Elsen

Mit politischer Bildung in der Schule einen Beitrag zu sozial-ökologischer Transformation leisten?

DVPB aktuell

Zukunft ereignet sich nicht einfach – Schulen als Reallabore für „citizens in action“ gestalten



**WOCHE
NSCHAU
VERLAG**

Nachhaltigkeit in politischer und ökonomischer Bildung

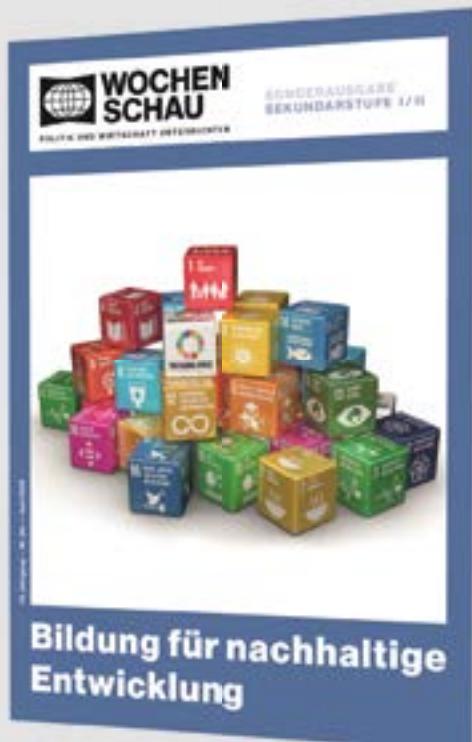
ISBN 978-3-7344-1680-4, 336 S., € 42,00



Best.-Nr. zdg2_24, 188 S., € 36,90



Best.-Nr.: 24s, 72 S., € 29,90



Editorial

In diesem Heft widmen wir uns der Klimakrise, aber nicht nur mit einem analytischen Blick auf die Klimakrise als einem naturwissenschaftlichen Phänomen. Vielmehr werden naturwissenschaftliche Phänomene mit sozialwissenschaftlichen Perspektiven wie der fehlenden globalen Klimagerechtigkeit, postkolonialen Strukturen in der aktuellen Klimapolitik und der Illusion des vermeintlich grünen Kapitalismus miteinander verbunden.

Tobias Schmitt und Tobias Kalt fragen dafür im ersten Fachbeitrag, ob die Klimakrise ein Game Changer sein kann und den Weg eröffnet für systemische Fragen oder ob die Idee einer ausbeuterischen Marktwirtschaft in einem grünen Deckmantel fortbestehen wird.

Franziska Müller wagt den Blick in die Klimazukünfte unter Berücksichtigung postkolonialer Dimensionen. Gelingt es den Ländern des globalen Nordens im Sinne einer klimagerechten Transformation, ihre Verantwortung für den Zustand der Welt einzugehen und sich entsprechend an den damit verbundenen Folgekosten im Sinne von Reparationszahlungen an den globalen Süden adäquat zu beteiligen?

Wir schauen aber auch positiv nach vorne: Nilda Inkermann und Julia Lingenfelder stellen der imperialen Lebens- und Produktionsweise das Konzept einer solidarischen Lebens- und Produktionsweise für eine sozial-ökologische Transformation gegenüber. Dieses Konzept lohnt es im Unterricht an Schulen, in Workshops der außerschulischen Bildung oder in Seminaren an Hochschulen zu diskutieren.

In einem Forumsgespräch mit Kai Niebert binden wir die fachwissenschaftlichen und didaktischen Perspektiven noch einmal zusammen. Wir fokussieren dabei interdisziplinäre Perspektiven im Kontext von Klimakrise und Transformation. Wer wissen will, was die Kanzlerin a.D. damit zu tun hat, muss allerdings die Langversion des Interviews im Podcast nachhören.

In der Didaktischen Werkstatt zeigt der Lehrer Philip Elsen an verschiedenen Fallbeispielen aus seinem eigenen Unterricht, wie praxisnah und partizipativ sozial-ökologische Transformation vor Ort mit Schüler*innen gelebt werden kann, ohne dabei die politische Analyse auszublenden und in eine Individualisierungsfalle zu tappen.

Viel Spaß bei der Lektüre.

Steve Kenner

POLIS

Klimakrise und die sozial-ökologische Transformation

Zeitung

CDU-Senatorin greift Unabhängigkeit der Berliner Landeszentrale für politische Bildung an	4
---	---

Fachbeiträge

<i>Tobias Schmitt und Tobias Kalt</i> Klimakrise als Game Changer? Grüner Kapitalismus, fossil-autoritäre Zusitzung oder sozial-ökologische Transformation	7
<i>Franziska Müller</i> Klimazukünfte in einer Welt der Ruinen. Dekoloniale Perspektiven einer sozial-ökologischen Transformation	11
<i>Nilda Inkermann und Julia Lingenfelder</i> Solidarische Lebensweisen und politische Bildung in der Klimakrise	14

Forum

<i>Steve Kenner im Gespräch mit Kai Niebert</i> „Individualisieren wir die Lösungen oder schieben wir tatsächlich gesellschaftliche Lösungen an?“	18
--	----

Didaktische Werkstatt

<i>Philip Elsen</i> Mit politischer Bildung in der Schule einen Beitrag zu sozial-ökologischer Transformation leisten? Einblicke in zwei schulische Projekte	22
---	----

DVPB aktuell

Impuls <i>Inga Feuser und Nora Oehmichen</i> Zukunft ereignet sich nicht einfach – Schulen als Reallabore für „citizens in action“ gestalten	25
Berichte Berlin: Neue Stabsstelle für politische Bildung und Demokratieförderung in Berlin	27
Hessen: Politische Bildung für Demokratie und gegen Menschenfeindlichkeit: Bericht zum 4. Hessischen Politiklehrer:innentag	28
Niedersachsen: 32. Tag der Politischen Bildung in Hannover	29
Bremen: Bremer Demokratietag	30
Bayern: Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2024/Jahrestagung 2024 des Landesverbandes Bayern	31

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34

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



Zeitung

CDU-Senatorin greift Unabhängigkeit der Berliner Landeszentrale für politische Bildung an

Im August wurde bekannt, dass die Berliner Bildungsenatorin Katharina Günther-Wünsch (CDU) plant, eine „Stabsstelle politische Bildung und Demokratieförderung“ einzurichten. Künftig sollen Jahresprogramme, Materialien und die Förderung einzelner Träger, inklusive der Landeszentrale für politische Bildung, mit dieser Stabsstelle abgestimmt werden. In einer emotionalen Rede im Berliner Abgeordnetenhaus am 12. September hinterfragte die Senatorin ironisch, wie der „Bedarf für Angebote wie den Workshop „Siebdruck und (kritische) Männlichkeit“ oder das „Antirassistische Training für weiße Frauen“ ermittelt werde, und sprach davon, dass Berliner Steuerzahler:innen „den Wunsch und den Drang nach einem Ende dieses Wildwuchses“ hätten. Will die Senatorin solche Gegenstände durch die Stabsstelle zukünftig aus dem Spektrum Politischer Bildung ausschließen? Die „taz“ kommentierte dies als



Standort der Berliner Landeszentrale für politische Bildung in Charlottenburg-Wilmersdorf

© BACW/Farchmin

eine „selten unverhohlene öffentliche Kritik“ an einer Behörde im eigenen Zuständigkeitsbereich der Senatorin. Günther-Wünsch stellte weiter die Frage, ob das Angebot ausgeweitet oder zurückgefahren werden solle, und ließ dabei wenig Zweifel an ihrer eigenen Meinung.

Die Reaktion ließ nicht lange auf sich warten: Der Verein Schillerwerkstatt aus Neukölln, der die kritisierten Workshops organisiert, berichtete von 17 Anmeldungen für 15 Plätze im Antirassismus-Workshop. Der Workshop „Siebdruck und kritische Männlichkeit“ verzeichnete zwischen September 2023 und Mai 2024 insgesamt 147 Teilnahmen.

Rechtlich untersteht die Landeszentrale zwar der Bildungsverwaltung, bisher konnte sie jedoch ihr Programm weitgehend unabhängig gestalten. Das soll sich nach den Plänen der CDU ändern. Geplant sind folgende Maßnahmen:

- Die Berliner Landeszentrale für politische Bildung soll künftig einer Stabsstelle „Politische Bildung und Demokratieförderung“ unterstellt werden.
- Die Leitung der neuen Stabsstelle soll ohne Ausschreibung besetzt werden.
- Hier sollen die inhaltlichen Vorgaben bestimmt werden, welche von der Landeszentrale umgesetzt werden müssen.
- Die herausgegebenen Materialien müssen zukünftig durch die Senatsverwaltung genehmigt werden.
- Die Förderungen von Organisationen der Zivilgesellschaft sollen künftig von der

Stabsstelle „fachlich und inhaltlich abgestimmt“, d. h. kontrolliert werden.

Das Kuratorium der Landeszentrale reagierte kritisch und sprach von einer „öffentlichen Infragestellung“ der Einrichtung. „Jegliche einseitige parteiliche Einflussnahme verbietet sich angesichts des fundamental wichtigen Auftrags“, heißt es in einer Resolution. Das „öffentliche Bild“ der Landeszentrale dürfe „nicht weiter beschädigt“ werden.

Die DVPB Berlin startete in Reaktion auf die Pläne eine Petition gegen den Regierungszugriff auf die politische Bildung in Berlin. Bis zum Redaktionsschluss hatten 25.000 Menschen die Petition unterzeichnet, um die Einführung der Stabstelle zu verhindern (online unter: <https://www.change.org/p/regierungszugriff-auf-die-politische-bildung-in-berlin-verhindern>).

Die Anwürfe gegen die Berliner Landeszentrale sind kein Einzelfall. Auch in anderen Bundesländern gibt es ähnliche Entwicklungen wie der Bundesausschuss für politische Bildung (bap) aufzählt: In Nordrhein-Westfalen zerschlug die schwarz-grüne Landesregierung im Jahr 2023 die Landeszentrale für politische Bildung und band zentrale Aufgabenbereiche direkt ans Ministerium. Die verbleibende Landeszentrale erhielt weniger finanzielle Mittel. Erst nach starkem öffentlichem Protest wurden die Einschnitte teilweise zurückgenommen. In Thüringen wird der Versuch unternommen, die Landeszentrale per Gesetz auf

Dauer zu sichern. Allerdings führt dies dazu, dass die Landeszentrale ihre Programme von der jeweiligen Parlamentsmehrheit absegnen lassen muss. Selbst bei der Bundeszentrale für politische Bildung droht eine Verstärkung der Fachaufsicht durch das zuständige Ministerium, so Wilfred Klein, der ehemalige bap-Vorsitzende in einer Pressemitteilung.

(br/la, taz, bap)

AfD-Meldeportale an Schulen

Das Ziel der Meldeportale, die die AfD in mehreren Bundesländern betreibt, ist es, unliebsame Pädagog*innen öffentlich an den Pranger zu stellen. In Mecklenburg-Vorpommern hatte das Schweriner Verwaltungsgericht der Partei bereits 2019 untersagt, personenbezogene Daten im Zusammenhang mit politischen Meinungen zu sammeln. Dennoch hat die AfD ihre Meldeportale nicht eingestellt. So entfernte sie zwar ein Kontaktformular von ihrer Website, betreibt aber weiterhin das „Informationsportal ‚Neutrale Schule‘“, das indirekt dazu auffordert, Lehrkräfte über eine E-Mail-Adresse zu denunzieren.

Auch in Niedersachsen, Berlin und Hamburg ist die Situation ähnlich. Auch dort hat die Partei noch immer oder erneut Meldeportale geschaltet, bei denen Schüler*innen ihre vermeintlich „links-grün-versifften“ Lehrer denunzieren können, wenn sie etwas gegen die AfD sagen oder sich gegen Rechtsextremismus positionieren.. Besonders radikal ist die AfD in Bayern, die vor einigen Wochen ein eigenes internes Meldeportal für die Sammlung von Informationen über politische Gegner*innen gestartet hat. Dort sollen Belege gesammelt und parteiintern veröffentlicht werden.

Wie die taz schreibt, will die „extrem rechte Partei [...]“ damit unter dem Vorwand eines überinterpretierten Neutralitätsgebots nicht-linientreue Pädagogen mit Dienstaufsichtsbeschwerden überziehen und letztlich einschüchtern. Geht es nach der AfD, sollen sich immer weniger Lehrkräfte trauen, sich gegen die antidemokratische Agenda der Partei starkzumachen. Seit Jahren versucht die AfD, politische Bildung an Schulen und Aufklärung über Rechtsextremismus zu diskreditieren und zurückzudrängen.“

(br/la, taz)

Demokratiebildung in der Schule: Fachverbände fordern ganzheitlichen Ansatz

Die Fachverbände DVPB, DeGeDe, GPJE, GSÖBW und der Ausschuss „Soziologie in Schule und Lehre“ der DGS begrüßen den Vorstoß der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK), Demokratiebildung als zentralen Auftrag der Schule zu verankern (vgl. POLIS 2024/3). Gleichzeitig sehen sie in der SWK-Stellungnahme jedoch Defizite: „Das in Ihrer Stellungnahme zum Ausdruck kommende Verständnis von demokratisch-politischer Bildung erscheint uns allerdings problematisch“, heißt es in dem gemeinsamen Schreiben der Fachverbände.

Unter dem Titel „Demokratiebildung ist vielfältig(er)!“ verweisen die Fachverbände auf die Bedeutung eines breiteren Ansatzes: „Uns irritiert die Fixierung auf die Politikwissenschaft als zentrale Disziplin der Demokratiebildung.“ Perspektiven anderer Disziplinen sowie transdisziplinäre Ansätze würden vernachlässigt. Zudem hinterfragen die Fachverbände, wie die externe Expertise für die Stellungnahme ausgewählt wurde. Abschließend bieten sie ihre Mitarbeit an und hoffen auf eine intensivere fachliche Zusammenarbeit.

(br/la)

Jugendstudie 2024: Gestiegenes politisches Interesse

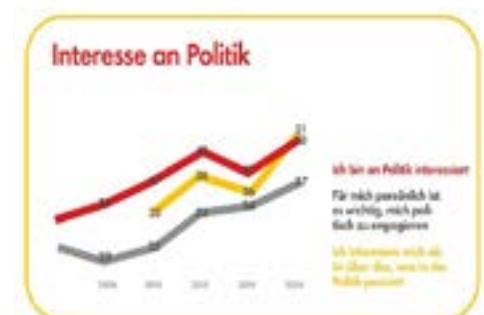
Die aktuelle Shell-Jugendstudie, basierend auf einer repräsentativen Befragung von 2509 Menschen zwischen zwölf und 25 Jahren, zeichnet ein komplexes Bild der jungen Generation in Deutschland. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Zunahme der Ängste vor Krieg und Armut seit 2019, aber auch ein gestiegenes politisches Engagement.

Das politische Interesse der Jugendlichen erreicht mit 55 Prozent einen historischen Höchststand – ein deutlicher Anstieg gegenüber dem Tiefpunkt von 34 Prozent im Jahr 2002. Bemerkenswert ist dabei die Angleichung zwischen den Geschlechtern: Erstmals zeigen Mädchen und Jungen ein vergleichbares Interesse an Politik. Junge Menschen informieren sich mehr über Politik als es in der Vergangenheit der Fall war. 51 Prozent

der Jugendlichen informieren sich demnach aktiv über Politik, 2019 waren es nur 36 Prozent. Auch die Bereitschaft zum politischen Engagement wächst kontinuierlich und liegt nun bei 37 Prozent – ein deutlicher Zuwachs gegenüber den 22 Prozent von 2002.

Die Studie offenbart eine klare politische Positionierung der jungen Generation: Nur noch zehn Prozent – der niedrigste Wert seit 2002 – vermeiden eine Einordnung auf der Rechts-Links-Skala. Die Mehrheit tendiert dabei leicht nach links: 14 Prozent bezeichnen sich als links, 32 Prozent als eher links. Der politischen Mitte ordnen sich 26 Prozent zu, während sich 14 Prozent als eher rechts und vier Prozent als rechts einstufen. Die Studienautoren können „keine Veränderungen feststellen, die auf einen ‚Rechtsruck‘ hindeuten“. Die Studie bestätigt, was schon vorherige Studien gezeigt haben: Männliche Jugendliche rücken nach rechts und vertreten traditionellere Werte, während Mädchen sich eher links und progressiv verorten. Jeder vierte männliche Befragte ordnet sich eher rechts oder rechts ein, 2019 war es noch weniger als jeder Fünfte. Bei den weiblichen Jugendlichen identifizierten sich nur elf Prozent als eher rechts oder rechts. Zugleich ist aber der Anteil der Jugendlichen, die eher autokratisch-autoritäre Positionen vertreten, im Vergleich zur vergangenen Jugendstudie deutlich gestiegen. Statt 33 Prozent im Jahr 2019 befürworten mittlerweile 44 Prozent der Jugendlichen die Aussage „Eine starke Hand müsste mal wieder Ordnung in unseren Staat bringen“. In Ostdeutschland trifft dies auf 57 Prozent zu.

(br/la, Shell-Jugendstudie 2024)



19. Shell Jugendstudie: Das politische Interesse der Jugendlichen wächst.

17. Kinder- und Jugendbericht: Nicht ausreichend beteiligt

Auf rund 600 Seiten beschreibt der aktuelle Kinder- und Jugendbericht, der diesmal nicht themenspezifisch, sondern als sogenannter Gesamtbericht vorliegt, zum einen die aktuelle Lage der jungen Generation in Deutschland und analysiert zum anderen die Bestrebungen und Leistungen sowie die Gesamtsituation der Kinder- und Jugendhilfe.

Einer wesentlicher Befund ist, dass sich viele junge Menschen in Deutschland in Politik und Gesellschaft nicht ausreichend beteiligt fühlen. In einer alternden Gesellschaft drohten Kinder und Jugendliche „ins Hintertreffen zu geraten“ und hätten in zentralen Bereichen das Gefühl, nicht vorzukommen, sagte Bundesfamilienministerin Lisa Paus (Grüne) bei der Vorstellung des Berichts.

Daher sei die Stärkung der politischen Bildung und der Kinder- und Jugendarbeit wichtig, sagte Paus. Ihr Ministerium arbeite zudem an einem Nationalen Aktionsplan, der eine verbindliche und wirksame Beteiligung junger Menschen fördern soll. „Junge Menschen müssen sich darauf verlassen können, dass ihre Rechte und Stimmen bei politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen Gewicht haben“, sagte die Ministerin. Ansonsten erschüttere dies das Vertrauen in die Politik und in demokratische Prozesse.

Der Bericht weist darauf hin, dass junge Menschen in Deutschland zwar grundsätzlich eine hohe Zustimmung zur Demokratie zeigen, jedoch häufig Kritik an politischen Parteien und deren Repräsentant*innen äußern, insbesondere bemängeln sie deren Kurzsichtigkeit und fehlende Transparenz gegenüber den Interessen künftiger Generationen. Oft treffen ihre Wahlentscheidungen nach dem Prinzip, die am wenigsten problematisch wahrgenommene Partei zu wählen. Demokratische Bildung steht zudem vor Herausforderungen durch die Verbreitung von Verschwörungsmythen und Fehlinformationen, insbesondere in sozialen Medien. Politische Bildungsprogramme sollten junge Menschen in einem ressourcenorientierten Prozess unterstützen, anstatt sie als Bedrohung wahrzunehmen. Erfolg hat die „Demokratische Bildung“ dann, „wenn junge Menschen erfahren, dass sie gehört, ernst genommen und vor allem ernsthaft beteiligt werden.“ (br/la, Zeit, BMFSFJ)

FDP-geführte Ministerien starten umstrittene „Initiative finanzielle Bildung“

Das Bundesfinanzministerium (BMF) plant, die „Initiative Finanzielle Bildung“ gesetzlich zu verankern. Laut einem am 7. Oktober veröffentlichten Referentenentwurf soll das Projekt mit jährlich neun Millionen Euro gefördert werden. Die Initiative wurde im Frühjahr 2023 von Bundesfinanzminister Christian Lindner gemeinsam mit Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger (beide FDP) lanciert. In Zusammenarbeit mit der OECD soll sie eine nationale Strategie zur Finanzbildung entwickeln und entsprechende Impulse setzen. Kernstück ist eine Webseite, die verschiedene bestehende Angebote zum Thema der finanziellen Bildung bündeln soll. Zudem ist eine Intensivierung der Forschung in diesem Bereich geplant.

Eine von der Otto Brenner Stiftung in Kooperation mit Attac Deutschland in Auftrag gegebene Studie kommt zu einem kritischen Ergebnis. Der Autor der Untersuchung, Professor Thomas Höhne von der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, bemängelt, dass die Initiative ihrem Anspruch einer unabhängigen Finanzbildung nicht gerecht wird. Stattdessen, so Höhne, scheint das eigentliche Anliegen der FDP-dominierten Initiative vielmehr ein parteipolitisches zu sein. „Die Investitionsbereitschaft der Bevölkerung in Aktien soll erhöht werden“, erklärte Höhne ein Ziel der Initiative. „Dafür wird die Finanzbildung instrumentalisiert, wovon die fälschlich als Bildungsplattform deklarierte Webseite ›mitgeldundverstand‹ zeugt, die kaum Bildungsmaterialien enthält.“ Besonders problematisch sei hierbei, dass die Initiative die Existenz von zivilgesellschaftlichen Strukturen und ihrer Expertisen im Bereich der finanziellen Bildung ignoriere. „Institutionen wie die Verbraucherzentralen oder Schuldnerberatungen, die über ein breites Erfahrungswissen und umfassende Bildungsangebote verfügen, werden zugunsten kommerzieller und lobbyistischer Akteure in den Hintergrund gerückt“, kritisiert die Organisation Attac.

Auch die Erziehungsgewerkschaft GEW sieht bei der Initiative die Gefahr, dass noch mehr unausgewogene Inhalte und privatwirtschaftliche Interessen in den Schulen Einzug halten. „Das Lernen sowie die Kinder und Jugendlichen müssen in öffentlichen

Einrichtungen vor Werbung, Kommerz und Wirtschaftslobbyismus geschützt werden“, erklärte Maike Finnern, die Vorsitzende der GEW. „Das ist bei dieser Initiative nicht gewährleistet.“

(br/la, BMF, Otto-Brenner-Stiftung)

Studie gibt einen quantitativen Einblick in die Entwicklung des Politikunterrichts

Mithilfe von Daten aus historischen Stunden-tafeln konnten Forschende des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) die Entwicklung des Unterrichtsfachs Politik in den vergangenen Jahrzehnten nachzeichnen. Die Daten erlauben damit zum ersten Mal einen bildungshistorisch-quantitativen Blick auf die Entwicklung des Politikunterrichts von der Gründung der Bundesrepublik Deutschland bis in die Gegenwart.

Dabei zeigt sich, dass fast durchgehend mehr politische Bildung an nicht-gymnasialen Schulformen im Vergleich zum Gymnasium vorgesehen war. Die Analysen zeigen, dass seit den 1970-er Jahren die Bedeutung des Politikunterrichts zunahm und sich die Unterrichtszeit für dieses Fach in allen Bundesländern und an allen Schularten bis zu den 1990-er Jahren nahezu verdoppelte. Dabei gab es große Bundeslandunterschiede. So lässt sich bis Ende der 1990-er Jahre ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unterrichtsstunden in diesem Fach und der parteipolitischen Regierungskonstellation beobachten. In seltener Klarheit zeigt sich im neuen Datensatz ein politischer Einfluss der Landesregierung auf den Politikunterricht, so Dr. Norbert Sendzik: „Je nach politischer Landesfarbe erhielten die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich viel politische Bildung. War die SPD an einer Regierung beteiligt, wurde mehr politische Bildung unterrichtet. Regierte die CDU, war weniger politische Bildung vorgesehen. Besonders deutlich ist das für die ostdeutschen Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die nach der Wende christdemokratisch geprägt waren. Dort war im Vergleich sehr wenig politische Bildung vorgesehen.“ Seit den 2000-er Jahren ist politische Bildung jedoch weniger von der Zusammensetzung der Landesregierung geprägt.

(br/la, LifBi, idw)



Fachbeiträge

Tobias Schmitt und Tobias Kalt

Klimakrise als Game Changer? Grüner Kapitalismus, fossil-autoritäre Zuspitzung oder sozial-ökologische Transformation

Die Klimakrise ist längst Realität. Der Anstieg extremer Wetterereignisse – wie die Überschwemmungen im Ahrtal, Norwegen und Norditalien sowie die Hitzewellen, Dürren und verheerenden Waldbrände in Südeuropa – verdeutlicht zunehmend, dass die Auswirkungen der Klimakrise auch im Globalen Norden angekommen sind. Die Klimakrise ist somit immer weniger ein abstraktes Phänomen, das lediglich in Klimamodellen und naturwissenschaftlichen Erklärungen existiert und scheinbar nur in der Zukunft oder im Globalen Süden auftritt. Vielmehr ist sie nun auch für die Menschen im Globalen Norden konkret erfahrbar geworden.¹ Die Klimakrise hat sich zu einem *game changer* (Brand & Wissen 2024, S.90) entwickelt, durch den die Selbstverständlichkeiten einer imperialen Lebens- und Produktionsweise (Brand & Wissen 2017) ins Wanken geraten und die Dringlichkeit von fundamentalen Veränderungen immer offensichtlicher wird. Dennoch bleibt eine notwendige sozial-ökologische Transformation bislang aus. In diesem Beitrag widmen wir uns der Frage, warum eine solche Transformation trotz der offensichtlichen Notwendigkeit nicht stattfindet. Wir analysieren die Konflikte zwischen fossilkapitalistischen, grünkapitalistischen und emanzipatorischen Transformationsprojekten und plädieren für ein gesellschaftskritisches Verständnis der Klimakrise sowie der damit verbundenen Transformationsprozesse.

Von der Krise zur Transformation

Die Klimakrise ist nicht lediglich als eine ökologische Krise zu verstehen, bei der das Klimasystem durch einen zu hohen Input an CO₂ in die Atmosphäre aus dem Gleichgewicht geraten ist. Es geht dabei auch nicht nur darum, dass die Menschheit als Ganzes die Belastbarkeitsgrenzen des Planeten immer weiter überschreitet und dadurch den „safe operating space“ (Richardson u.a. 2023) verlässt. Vielmehr ist es wichtig, die Klimakrise als eine sozial-ökologische Krise zu begreifen und dabei in den Blick zu nehmen, wie das Verhältnis zwischen Mensch und Natur im Kapitalismus gestaltet ist. Dabei spielen kapitalistische Prinzipien wie Wettbewerb, Profitmaximierung, Wirtschaftswachstum und Eigentumsverhältnisse eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus gilt es danach zu fragen, wie soziale Ungleichheiten sowie patriarchale und rassistische Machtverhältnisse die Art und Weise beeinflussen, wie Natur angeeignet wird.

Die sozial-ökologische Krise kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden. Sie ist Teil einer umfassenden multiplen Krise, die durch Finanz- und Austeritätskrisen, postdemokratische Entwicklungen, sowie durch Kriege, Pandemien und den Rückgang des gesellschaftlichen Zusammenhalts gekennzeichnet ist (Demirović u.a. 2011). Diese Phänomene sind nicht lediglich parallel zueinander zu sehen, sondern beeinflussen und verstärken sich gegenseitig, was zu gefährlichen Eskalations-

dynamiken führen kann (Graf u.a. 2023, S.4). Dabei scheinen die Auswirkungen der Klimakrise anzudeuten, dass der Kapitalismus, trotz seiner inhärenten Fähigkeit, sich durch

Dr. Tobias Kalt ist Politikwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Center for Research on Sustainability and Transformation (CREST) der Europa-Universität Flensburg. In seiner Forschung befasst er sich mit der Energiewende, Süd-Nord-Verhältnissen und sozial-ökologischer Transformation.



Dr. Tobias Schmitt ist Geograph und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe »Kritische Geographien Globaler Ungleichheiten« am Institut für Geographie der Universität Hamburg. Seine Schwerpunkte sind Politische Ökologie sowie post- und dekoloniale Theorien.



krisenhafte Entwicklungen kontinuierlich neu zu erfinden und zu expandieren, aufgrund der massiven ökologischen Schäden an seine Wachstumsgrenzen stößt.

Vor diesem Hintergrund der Zuspitzung der multiplen Krise stellt sich nicht mehr die

Frage, ob eine Transformation der bestehenden Verhältnisse überhaupt notwendig ist, sondern vielmehr, inwieweit eine derartige Transformation noch aktiv gestaltet werden kann. Oder zugesetzt formuliert: ob eine „transformation by design or by desaster“ (Christ/Sommer 2022, S. 462) bevorsteht.

Ein kritisch-analytischer Transformationsbegriff erfordert ein tiefes Verständnis der gesellschaftlichen und kapitalistischen Verhältnisse und der darin eingeschriebenen Mechanismen, die ursächlich für die multiple Krise sind (Brand 2014, S.257 – 261). Dabei sollte Natur nicht als etwas betrachtet werden, das außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse steht. Vielmehr geht es darum zu verstehen, wie gesellschaftliche Bedingungen, wie etwa Eigentums- und Zugangsrechte die herrschaftliche Aneignung von Natur im Kapitalismus prägen und dabei ständig Ein- und Ausschlüsse produzieren (ebd. S. 264 – 266). In diesem Sinne ist es sinnvoll, von einer sozial-ökologischen Transformation zu sprechen.

Eine sozial-ökologische Transformation bedeutet eine Konfrontation mit verfestigten fossilen Strukturen und erzeugt zwangsläufig Gewinner*innen und Verlierer*innen. Daher ist sie umkämpft und es ist nicht verwunderlich, dass es vermehrt zu Konflikten um die Richtung, Geschwindigkeit und Tiefe von Transformationsprozessen kommt (Kalt 2024). Unterschiedliche gesellschaftliche Akteur*innen ringen mit ihren jeweiligen Interessen, Ideologien und Strategien um politische Vorherrschaft und die Gestaltung von Transformationsvorhaben. Als eine zentrale Konfliktlinie hat sich dabei der Konflikt zwischen ökologischer Modernisierung und der Verteidigung einer fossilen Produktions- und Lebensweise herausgebildet.²

Auf dem Weg in einen Grünen Kapitalismus?

Als dominante Antwort auf die ökologische Krise ist in den letzten Jahren ein grünkapitalistisches Transformationsprojekt entstanden. Dieses zielt darauf ab, die Klimakrise durch eine ökologische Modernisierung der gesellschaftlichen Naturverhältnisse und einen Wandel hin zu einer kohlenstoffarmen Produktions- und Lebensweise zu bearbeiten. Der Einfluss des grünkapitalistischen Projekts spiegelt sich in verschiedenen politischen Initiativen wider,

darunter der European Green Deal der Europäischen Kommission und der Klima- und Transformationsfond der Bundesregierung.

Im Mittelpunkt steht die ökologische Modernisierung ganzer Sektoren, beispielsweise durch den Ausbau erneuerbarer Energien, die Förderung der Elektromobilität und die Implementierung ressourcenschonender Industrieprozesse. Im Kern geht es darum, die stoffliche Basis des Wirtschaftens von fossilen und endlichen Ressourcen auf erneuerbare Energien und nachwachsende Rohstoffe umzustellen, die Energie- und Ressourceneffizienz durch technische Innovationen zu erhöhen und die Ressourcenrückgewinnung durch Kreislaufwirtschaft zu optimieren.

Dabei entstehen durch Instrumente wie dem Emissionshandel, ökologische Steuern und Förderprogramme neue Märkte und Investitionsmöglichkeiten, deren Renditechancen teilweise bereits heute über denen fossiler Geschäftssparten liegen (Candeias 2014, S.309-310). Nachdem über lange Zeit im neoliberalen Konsens marktbasierte Ansätze im Vordergrund standen, wird jetzt eine verstärkte staatliche Steuerung angestrebt, um „grünes“ Wachstum zu ermöglichen (Hickel 2023, S.162). Die aktiver Rolle des Staats ergibt sich auch aus der zunehmenden Bedeutung geopolitischer Ziele wie die Diversifizierung der Energieversorgung und die Positionierung heimischer Unternehmen auf globalen Märkten als Vorreiter „grüner“ Technologien (Thiele 2024).

Im Kern wird das grünkapitalistische Projekt von „grünen“ Unternehmen, Umweltverbänden und der Partei Bündnis 90/Die Grünen unterstützt. Darüber hinaus ist ein breiter gesellschaftlicher Konsens entstanden, der von relevanten gesellschaftlichen Kräften getragen wird und auch traditionelle fossile Akteur*innen, wie Energie- und Industriekonzerne, Finanzakteur*innen, die etablierten Volksparteien sowie Teile der Gewerkschaften einbindet, die eine ökologische Modernisierung zumindest in Teilen befürworten.

Dabei zeigt sich die Anpassungs- und Stabilisierungsfähigkeit des Kapitalismus. Das grünkapitalistische Projekt erscheint deswegen so attraktiv, da es auf der einen Seite suggeriert, dass die ökologische Krise ernst genommen und bearbeitet wird. Verschiedene Interessen können dabei in den Konsens einer ökologischen Modernisierung integriert werden, da

an dem Versprechen der Moderne, Klassenunterschiede durch Job- und Aufstiegsmöglichkeiten zu nivellieren, festgehalten wird. Auf der anderen Seite ist das Projekt attraktiv, da es die kapitalistischen Produktionsverhältnisse, deren Widersprüche durch die sozial-ökologische Krise zunehmend offenkundig werden, nicht grundlegend in Frage stellt sowie Kritik und Widerstand einzuhegen vermag. Der Fokus auf technologische Innovationen, schrittweise Anpassungen sowie den Austausch von Ausgangs- und Antriebstoffen soll ermöglichen, Alltagsgewohnheiten, Konsumverhalten und Produktionsstrukturen weitgehend unverändert beizubehalten.

Das zentrale Leitmotiv des grünkapitalistischen Projekts ist das Konzept des „grünen Wachstums“, das darauf abzielt, Ökologie und Ökonomie miteinander zu versöhnen. Mit der angestrebten Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch bzw. CO₂-Emissionen soll sich der fossile Kapitalismus als „grüner“ Kapitalismus neu erfinden. Zwar lässt sich eine *relative* Entkopplung (d.h. Reduzierung des Ressourcenbedarfs bzw. CO₂-Ausstoßes pro Produktionseinheit) durch Maßnahmen wie Energieeffizienz, ressourcenschonendes Wirtschaften und Kreislaufwirtschaft tatsächlich beobachten, doch eine *absolute* Entkopplung (d.h. Senkung des gesamten Ressourcenverbrauchs bzw. CO₂-Ausstoßes) bleibt unerreichbar aufgrund des kapitalistischen Wachstumsimperativs sowie der sogenannten Rebound-Effekte, bei denen Effizienzgewinne durch steigenden Verbrauch ausgeglichen werden (Parrique u.a. 2019). So ist beispielsweise die weltweite Erzeugung erneuerbarer Energien in den letzten zwanzig Jahren um etwa acht Milliarden Megawattstunden (MWh) gestiegen. Da der Energieverbrauch jedoch im gleichen Zeitraum um rund 48 Milliarden MWh zugenommen hat, ist der Verbrauch fossiler Energieträger trotz Fortschritten bei erneuerbaren Energien erheblich gewachsen (Hickel 2023, S.163).

Ein weiteres Problem des „grünen“ Wachstums ist, dass es den Verbrauch metallischer und mineralischer Ressourcen drastisch erhöht, was insbesondere in Ländern des Globalen Südens zu erheblichen ökologischen Folgeschäden sowie Landgrabbing, Vertreibungen und Gesundheitsschäden führt (Hickel 2023, S.165 – 166). Die ökomoderne Strategie führt dazu, dass gesellschaftliche Verhältnisse und

Fragen von (globaler) Gerechtigkeit aus dem Blick geraten. Die Externalisierung sozial-ökologischer Kosten – einer der Grundpfeiler kapitalistischer Krisenbearbeitung – wird als Grüner Kolonialismus bezeichnet (s. Beitrag von Franziska Müller in diesem Heft). Auch im Globalen Norden droht die ökologische Modernisierung soziale Ungleichheiten zu verschärfen, wie die diesjährigen Bauernproteste verdeutlichten. Das grünkapitalistische Projekt adressiert somit nicht nur unzureichend die ökologische Krise, sondern ist auch aus sozialer Sicht problematisch, da es soziale und ökologische Belange gegeneinander ausspielt.

Gegenoffensive des fossilen Kapitals

Während lange ein Durchmarsch eines grünkapitalistischen Transformationsprojekts für selbstverständlich gehalten wurde, zeigt sich in den letzten Jahren eine stärkere Organisierung der Beharrungskräfte des fossilkapitalistischen Projekts. Statt einen ökologischen Umbau zu forcieren, wird die ökologische Krise heruntergespielt, verdrängt oder geleugnet (Lamb u.a. 2020). Fossile Konzerne und ihre Verbündeten in konservativen bis rechten Milieus fordern das grünkapitalistische Projekt einer ökologischen Modernisierung heraus, indem sie versuchen, die Entwertung fossiler Infrastrukturen und Investitionen zu verhindern sowie eine fossile und patriarchale imperiale Lebensweise mitsamt ihrer Privilegien aufrechtzuerhalten.

Dazu gehören politische Vorhaben wie eine Verlängerung der Nutzung von Kohle- und Atomstrom, das Festhalten am Verbrennungsmotor, die Förderung „autofreundlicher“ Innenstädte sowie die Aufweichung verbindlicher Klimaziele. Die Erfolge des fossilen Projekts schlagen sich auf internationaler Ebene in den Klimaverhandlungen nieder, in denen keine festen Ausstiegsdaten für fossile Brennstoffe vereinbart werden konnten und stattdessen deren Nutzung durch Technologien der Kohlenstoffabscheidung und -Speicherung auf Dauer gestellt werden soll. Auf europäischer Ebene können sich fossile Interessen zunehmend durchsetzen, wie es etwa bei der Einstufung von fossilem Gas als nachhaltig in der EU-Taxonomie und als Grundlage zur Förderung von sogenanntem „kohlenstoffarmen“ Wasserstoff zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig hat die Energiekrise, ausgelöst durch den russischen Angriffskrieg in

der Ukraine, den fossilen Rollback verstärkt. Dadurch wurden die Bedeutung von Kohle- und Atomstrom erhöht und neue Importinfrastrukturen für Flüssiggas aufgebaut.

Innerhalb des fossilen Projekts erstarken in den letzten Jahren reaktionäre und offen rechtsradikale Kräfte, welche das fossile Projekt immer stärker autoritär überformen und die fossile Lebensweise immer aggressiver verteidigen (Brand/Wissen 2024, S. 170). Ein Beispiel hierfür ist der französische Rassemblement National, der auf die Klimakrise mit einer ökofaschistischen Strategie reagiert, die auf nationalistische Umwelt- und Klimapolitik abzielt (Moore/Roberts 2022). Andere rechte Parteien leugnen den Klimawandel mehr oder weniger offen und verfolgen einen sogenannten „fossilen Faschismus“ (Malm/Zetkin Collective 2021), der sich durch eine autoritäre Verteidigung der fossilen Lebensweise und die Abschottung der Festung Europa auszeichnet. Dabei machen sich rechte Kräfte weit verbreitete Krisenwahrnehmungen und tief sitzende Verunsicherungen und Verlustängste zu eigen, um über die vermeintliche Stabilisierung des Bestehenden, der Verteidigung von Privilegien und der Abschottung nach außen scheinbar attraktive Politikangebote zu versprechen.

Teils in Allianz mit konservativen Kräften verfolgt die radikale Rechte eine Strategie der Kultukämpfe gegen sozial-ökologische Reformvorhaben. Dies zeigt sich beispielsweise in der Verteidigung des Verbrennungsmotors und fossiler Heizsysteme sowie im Bestreben, Migration gewaltsam zu verhindern. Dabei werden ökonomische (Verteilungs-)Konflikte zwischen „oben“ und „unten“ in kulturelle Identitätskonflikte zwischen „innen“ und „außen“ umgedeutet, was gesellschaftliche Spaltungstendenzen befeuert (Brand/Wissen 2024, S. 21).

Systemwandel als sozial-ökologische Alternative

Im Gegensatz zu grün- und fossilkapitalistischen Krisenstrategien zielt ein emanzipatorisches Transformationsprojekt auf die Bewältigung der multiplen Krisen durch eine sozial-ökologische Transformation im Sinne eines radikalen Systemwandels. Zu den grundlegenden Prinzipien dieses Ansatzes zählen Klimagerechtigkeit, Degrowth, Vergesellschaftung und die Neugestaltung der Reproduktionsverhältnisse. Anstelle einer einseitigen Fokussierung auf technische Lösungen der Klima-

krise bildet die Frage nach Klimagerechtigkeit einen der zentralen Ausgangspunkte. Dies bedeutet, dass die global ungleich verteilten Betroffenheiten und Verantwortlichkeiten der Klimakrise anerkannt werden und nach global gerechten sozial-ökologische Transformationspfaden gesucht wird (Kalt 2022).

Die zentralen Forderungen sind dabei, fossile Brennstoffe im Boden zu belassen, die historischen Klimaschulden des Globalen Nordens zu begleichen und neokoloniale sowie kapitalistische Strukturen zu überwinden. Um den Verbrauch von Ressourcen und Energie drastisch zu senken und dadurch die notwendigen CO₂-Einsparungen zu erreichen sowie die Artenvielfalt zu schützen, erscheint ein Bruch mit dem kapitalistischen Wachstumszwang unumgänglich (Hickel 2023). Dies erfordert Degrowth, d.h. die Verringerung des Material- und Energieverbrauchs durch den gezielten Rückbau klimaschädlicher Industrien und die Neuausrichtung wirtschaftlicher Aktivitäten an Bedürfnissen statt an Profiten. Um dabei soziale Missstände und Verwerfungen wie bei einer Rezession zu vermeiden, benötigt Degrowth – neben der Umverteilung des extrem ungleich verteilten Reichtums – einen geplanten Übergang, der demokratisch und inklusiv gestaltet werden muss (Beckmann u.a. 2024).

Ein Schlüssel können dabei Prozesse der Vergesellschaftung sein, wodurch die Kontrolle über Produktionsmittel, Infrastrukturen und Schlüsselsektoren von profitgetriebenen Privatkonzernen in die Hände der Gesellschaft übergehen würde. Dabei sollen die Beschäftigten selbst entscheiden, was, wofür und wie produziert wird. In der Debatte werden verschiedene Konzepte wie Wirtschaftsdemokratie und demokratische Planwirtschaft (Beckmann u.a. 2024), Öffentlicher Luxus (communia & BUNDJugend 2023), demokratischer Ökosozialismus (Satgar 2018) oder ein Degrowth-Kommunismus (Saitō 2024) diskutiert.

Der angestrebte Horizont ist dabei eine Wirtschaftsweise, die sich nicht an Profit und Wachstum orientiert, sondern an Bedürfnissen, ökologischer Tragfähigkeit und einem guten Leben für alle (siehe auch den Beitrag von Inkermann und Lingenfelder in diesem Heft). Im Mittelpunkt steht dabei die „Reproduktion“, also die Erhaltung und Entfaltung des Lebens sowie die Resilienz und Anpassungs- und Regenerationsfähigkeit angesichts der Klimakrise (Redecker 2023).

Ein emanzipatorisches Transformationsprojekt, das soziale und ökologische Belange vereint und demokratisch sowie inklusiv gestaltet wird, hat zwar das Potenzial, von breiten Mehrheiten unterstützt zu werden, erhält derzeit jedoch nur begrenzte Aufmerksamkeit.

Zuspitzung oder Aufbruch?

In Anbetracht der Eskalation der multiplen Krise wird eine sozial-ökologische Transformation immer dringlicher. Während das Erstarken des fossil-autoritären Projekts den ökologischen und sozialen Kollaps mit einem Turbofossilismus befeuert, bieten auch grünkapitalistische Projekte keine ökologische und sozial-gerechte Alternative. Emanzipatorische Projekte hingegen vereinen vielversprechende Ansätze, um Klima- und Umweltzerstörung Einhalt zu gebieten, die Demokratie zu stärken, mehr Gerechtigkeit zu schaffen und Gesellschaften besser auf zukünftige Krisen vorzubereiten. Um die Klimakrise sozial-ökologisch zu bearbeiten, ist es für emanzipatorische gesellschaftliche und politische Kräfte erforderlich, die Schwächen und Gefahren fossiler als auch grünkapitalistischer Projekte offenzulegen, ein attraktives Gegenangebot zu entwickeln und Machtverhältnisse zu verschieben, um eine sozial-ökologische Transformation voranzutreiben.



Menschen organisieren Protest für Klimagerechtigkeit.

Anmerkungen

- 1 Mit dem Blick auf den Globalen Norden soll nicht ausgeblendet werden, dass der Globale Süden Schätzungen zufolge 82% der Gesamtkosten des Klimawandels, und im Jahr 2030 voraussichtlich sogar 92% der Folgekosten von Dürren, Überschwemmungen, Erdrutschen, Stürmen und Bränden trägt, während 98% der klimabedingten Todesfälle in den Ländern des Globalen Südens zu verorten sind, also in den Ländern, die am wenigsten für die Klimakrise verantwortlich sind (Hickel 2023, S. 138).
- 2 Die Zuspitzung auf zwei Pole ist eine empirische Vereinfachung. Eine feingliedrigere Analyse hat Hendrik Sander (2023) vorgelegt, der fünf Transformationsprojekte in Deutschland identifiziert: reaktionär, fossilistisch-konservativ, grün-kapitalistisch, sozial-defensiv und emanzipatorisch.

Literatur

- Beckmann, M./Maschke, A./Seifert, E. u.a. (2024): Editorial: Demokratische Planwirtschaft in Zeiten von Digitalisierung und Klimakrise. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 54. 215, S. 168–173.
- Brand (2014): Transition und Transformation: Sozial-ökologische Perspektiven. In: Brie, M. (Hg.): Futureing. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus. Münster, S. 242–280.
- Brand, U./Wissen, M. (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.
- Candeias (2014): Szenarien grüner Transformation. In: Brie, M. (Hg.): Futureing. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus. Münster, S. 303–329.
- Christ, M./Sommer, B. (2022): Transformation (sozial-ökologische). In: Gottschlich, D./Hackfort, S./Schmitt, T./Winterfeld, U. von (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Bielefeld, S. 461–466.
- communia/BUNDJugend (2023): Öffentlicher Luxus. Berlin.
- Demirović, A./Dück, J./Becker, F./Bader, P. (2011): VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg.
- Graf, J./Liebig, S./Lucht, K./u. a. (2023): Editorial: Sozial-ökologische Transformationskonflikte und linke Strategien. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 53. 210, S. 4–12.
- Hickel, J. (2023): Weniger ist mehr. Warum der Kapitalismus den Planeten zerstört und wir ohne Wachstum glücklicher sind. München.
- Kalt, T. (2022): Kämpfe um Klimagerechtigkeit. In: Gottschlich, D./Hackfort, S./Schmitt, T./Winterfeld, U. von (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Bielefeld, S. 173–182.
- Kalt, T. (2024): Transition conflicts: A Gramscian political ecology perspective on the contested nature of sustainability transitions. In: Environmental Innovation and Societal Transitions. 50, S. 100812.
- Lamb, W. F./Mattioli, G./Levi, S./u. a. (2020): Discourses of climate delay. In: Global Sustainability. 3.
- Malm, A./Zetkin Collective (2021): White Skin, Black Fuel. On the Danger of Fossil Fascism. London.
- Moore, S./Roberts, A. (2022): The rise of ecofascism. Climate change and the far right. Cambridge.
- Parrique, T./Barth, J./Briens, F./u. a. (2019): Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability. <https://eeb.org/wp-content/uploads/2019/07/Decoupling-Debunked.pdf>. Letzter Zugriff: 01.09.2024.
- Redecker, E. von (2023): Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. Frankfurt a. M.
- Richardson, K./Steffen, W./Lucht, W./u. a. (2023): Earth beyond six of nine planetary boundaries. In: Science advances. 9. 37, S. 1–16.
- Saitō, K. (2024): How degrowth communism can save the earth. London.
- Sander, H. (2023): Zum Potenzial eines grünen Kapitalismus. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 53. 213, S. 745–764.
- Satgar, V. (2018): The Climate Crisis. South African and Global Democratic Eco-Socialist Alternatives. Johannesburg.
- Thiele, L. (2024): Zeitenwende für den »grünen« Kapitalismus? 216, Article 213. Ein Hegemonieprojekt in einer Ära neuer Industriepolitik und geopolitischer Zuspitzung. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 54. 3, S. 391–409.

Franziska Müller

Klimazukünfte in einer Welt der Ruinen. Dekoloniale Perspektiven einer sozial-ökologischen Transformation

Transformation ist en vogue. Anders als noch vor 15 Jahren ist das Wissen um Klimakatastrophe, Artensterben, Luftverschmutzung oder Ressourcenextraktivismus weithin etabliert. Damit gepaart ist in weiten Teilen des politischen Diskurses die Gewissheit, dass eine Transformation unausweichlich ist, selbst wenn Wachstumsdogmen zumeist nicht hinterfragt werden. Die Transformationspfade bleiben jedoch umkämpft. Neben einem grünkapitalistischen Ansatz, der auf ökologische Modernisierung setzt, formiert sich ein Pfad, der eine radikalökologische Transformation und den Ausstieg aus der Wachstumslogik gestaltet, jenseits davon aber auch ein Pfad, der eine antidemokratische grüne Technokratie forciert (Adloff/Neckel 2019).

Diese Pfade und die damit verbundenen Wunschvorstellungen – ein ergrünter Industriestandort Deutschland, ein solidarisches, lokal-nachhaltiges Gesellschaftsmodell, oder eine Tesla-Diktatur à la Elon Musk – finden sich so natürlich nur als Idealtypen. Um besser zu verstehen, was ihre Implikationen sind, kann es hilfreich sein, sie in einem größeren globalgeschichtlichen Rahmen zu situieren. Dafür können post- und dekoloniale Perspektiven einen wichtigen, kritischen und oft provokativen Blick liefern. Sie sensibilisieren dafür, in welcher Form Wirtschaftsmodelle und Transformationspfade durch koloniale Muster geprägt sind, und inwieweit das Risiko besteht, diese zu reproduzieren. Im Folgenden werde ich spezifischer auf Zusammenhänge zwischen Kolonialität und Klimakrise eingehen. Ziel ist es, zu erläutern, welche dekolonialen Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, um von einer sozial-ökologisch gerechten Transformation überhaupt sprechen zu können und entsprechende Klimazukünfte in einer Welt kapitalistischer Ruinen zu gestalten (Müller 2023). Dem voraus gehen einige Begriffsdefinitionen, um in den Debattenkontext einzuführen.

Postkolonial, dekolonial, klimakolonial: Debatten und Begriffsverständnisse

Post- und dekoloniale Ansätze unterscheiden sich aufgrund ihres räumlichen Kontextes und

ihrer theoretischen Konzepte zum Teil stark voneinander (Müller/Trzeciak 2023). Die Vorsilbe „post“ betont dabei koloniale Kontinuitäten, die auch nach dem formalen Ende kolonialer Herrschaft fortwirken. Sie richtet den Fokus auf Prozesse und Strukturen, die ihren Ursprung in der europäischen Kolonialisierung haben und bis heute in ehemals kolonialisierten wie auch in kolonisierenden Ländern wirkmächtig sind (Castro Varela & Dhawan 2015). Postkoloniale Theorien untersuchen die Konstruktion von Andersartigkeit (*othering*) und die Herstellung binärer Dichotomien (Said 1978) und zentrieren subalterne Stimmen, deren Repräsentation aber auch deren Ausschluss aus Diskursen (Spivak 2008).

Dekolonisierung und Dekolonialität knüpfen demgegenüber intensiver an die Erfahrungen von Befreiungsbewegungen aus dem Globalen Süden an. Damit eng verbunden ist eine Kritik, die sich auf die Errichtung kolonialer Wissensordnungen bezieht, gestützt auf das Gedankengut der Aufklärung, dem alternativen Indigenen Wissensordnungen und Kosmovationen gegenübergestellt werden (Bhabha 2014). Im Zentrum dekolonialer Theorien steht somit das Konzept eines kolonialen Machtmusters, über das die Kolonialität der Macht, des Wissens und des Seins geregelt und reproduziert wird (Quijano 2000). Ein bedeutender Bezugspunkt sind hierbei Praxen antikolonialer Widerstands- und Befreiungsbewegungen – seien es Indigene Aufstände gegen die Conquista, die haitianische Revolution 1791, der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika von 1905–1907, der Algerienkrieg von 1954–1962 oder der zapatistische Aufstand seit 1994 – sowie deren Reflexion in den Arbeiten von Aimé Césaire oder Frantz Fanon (Boatcă 2015).

Klimakolonialismus beschreibt, inwieweit das, was wir heute als Klimakrise erleben, ein Ergebnis langer kolonialer Ausbeutungsprozesse und des Primats eines fossilistischen Wirtschaftssystems ist. Tatsächlich gibt es geologische Forschungsarbeiten, die mit einer bestehenden und zugleich verstörenden Klar-

heit belegen, wie intensiv die Verbindung zwischen Kolonialität und Klimawandel ist. Der „Orbis Spike“ weist auf die kolonialen Kontinuitäten des Klimawandels hin. Er geht zurück auf Forschungsarbeiten von Simon Lewis und Mark Maslin (2015), die für das Jahr 1610 einen historischen Tiefpunkt der CO₂-Konzentration in der Erdatmosphäre belegen. Dieser „Orbis Spike“ geht auf die Conquista, die Kolonisierung der Amerikas seit 1492 zurück. Im Genozid an der Indigenen Bevölkerung in den Amerikas starben zwischen 1492 und 1610 etwa 50

Prof. Dr. Franziska Müller forscht an der Universität Hamburg zu Energiezukünften, Energiekolonialismus, grünem Wasserstoff und grünem Extraktivismus. Sie ist seit rund 20 Jahren in transnationalen Umweltbewegungen aktiv.



Millionen Menschen. Das hatte zur Folge, dass in weiten Teilen des Kontinents kaum mehr Landwirtschaft betrieben und entsprechend weniger CO₂ freigesetzt wurde, was sich bis heute geophysikalisch nachweisen lässt. Dieser Biomarker ist quasi ein Echo des Klimakolonialismus. Er macht sichtbar, wie intensiv die Beherrschung von Natur und Indigener Bevölkerung geworden ist, wie lange sie historisch zurückreicht – und welche Konsequenzen das für eine gerechte Klimapolitik haben könnte und sollte. Kyle Whyte, Professor an der Michigan State University und indigener Aktivist, stellt fest: Aus Indigener Perspektive sind Klimawandel und Naturzerstörung Ausdruck eines *déjà vu*-Effekts. Während die gegenwärtigen Klimaproteste vor allem die Sorge um die eigene Klimazukunft artikulieren, leben Indigene Völker bereits in der Post-Apokalypse; sie haben kolonialen Genozid und Ökozid bereits durchlebt. Sie verfügen damit aber auch über ein post-katastrophisches Wissen. Indigene Stimmen machen entsprechend darauf aufmerksam, dass aktuelle Kämpfe gegen

Klimawandel die historischen Wurzeln, die beispielsweise im Settler-Kolonialismus liegen, reflektieren müssen (Whyte 2016, Benally 2023).

All das verweist darauf, dass die Beeinflussung des Klimas weit zurückreicht, und nicht erst – so wie das ein europäischer oder eurozentrischer Blick auf den Klimawandel nahelegt – mit dem durch fossile Brennstoffe geprägten Industriezeitalter oder in den 1950ern durch die sogenannte „Great Acceleration“ d.h. das exponentielle Ansteigen von Indikatoren wie Autobesitz, CO₂-Emissionen oder der Ausrottung von Arten einsetzte. Weitere umweltökonomische Evidenz hierfür liefert eine Veröffentlichung im Newsletter „Carbon Brief“ (Evans/Viisainen 2023), die erläutert, inwieweit die Emissionslast der führenden CO₂-Emittenten bis ins Kolonialzeitalter zurückreicht. Die Studie liefert eine wichtige Argumentationsgrundlage, um zu unterstreichen, wer welche historische und aktuelle Klimaverantwortung trägt und welche politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen daraus resultieren. Sie verdeutlicht, dass die Verantwortung für die Klimakrise und die Betroffenheit durch die Klimakrise weit auseinanderklaffen. Sie zeigt, dass bereits während des Kolonialzeitalters Ressourcenextraktivismus – insbesondere durch die Abholzung von Wäldern in kolonialen Plantagenökonomien – das Karbonbudget deutlich verringert hat; selbst wenn die massive Nutzung fossiler Brennstoffe ab den 1950ern insgesamt der gravierendere Faktor ist.

Diese Erkenntnisse sind entscheidend, um im Sinne einer klimapolitischen Verantwortungsethik zu handeln und gerechte Klimazukünfte zu gestalten. Das gilt umso mehr, als der Ausgang der bisherigen Klimakonferenzen mit nur vagen Vereinbarungen zum Kohleausstieg zeigt, dass die Klimaverantwortung noch nicht hinreichend ernst genommen wird, und man großes Vertrauen technischen Lösungen zuschreibt.

Gibt es eine dekolonial sensible Klimapolitik?

Klimapolitik dekolonisieren – das sagt sich einfach und wohlfeil. Mit dem Bedeutungszuwachs dekolonialer Perspektiven ist die Aderung zum „Buzzword“ und eine Kooptation dekolonialer Strategien durch neoliberalen Identitätspolitik verbunden. Die indigenen Wissenschaftler*innen Eve Tuck und Wayne

K. Yang stellen fest: „Dekolonisierung ist keine Metapher“ (Tuck/Yang 2012). Dies bedeutet konsequenterweise aber, dass sich Institutionen, Staaten, Wissenssysteme, Banken usw. nicht einfach „dekolonisieren“ lassen, da dies einer Tilgung der kolonialen Echos aus der Geschichte gleichkäme. Dies gilt genauso auch für institutionalisierte Klimapolitiken. Eine „Dekolonisierung“ der Klimakonferenzen würde bedeuten, Klimafinanzierung, Emissionshandelssysteme, Klimaversicherungen und Reduktionsverpflichtungen vollständig aus den herrschenden (neo)kolonialen Kontexten zu lösen. Ein derart radikaler Schritt wäre konsequent (und wahrscheinlich notwendig). Die damit verbundene Systemkritik bricht mit wirtschaftlichen, finanziellen und politischen Ordnungen und ändert das Mensch-Natur-Verhältnis grundlegend. Dementsprechend gilt es, Forderungen nach einer Dekolonisierung zu Ende zu denken, und genau dann zu artikulieren, wenn dies mit einer entsprechend klaren klimapolitischen Vision verbunden ist.

Gleichzeitig bietet eine Sensibilisierung klimapolitischer Institutionen und Strategien für ein dekoloniales Projekt zumindest Anknüpfungspunkte für Transformation. Drei politisch umkämpfte klimapolitische Themenfelder und Strategien illustrieren dies, zeigen aber auch die Kooptationsproblematiken und politischen Grenzen, die damit verbunden sind.

(1) Die Forderung nach *Loss & Damage* beschreibt die Bilanzierung und Entschädigung für die Verluste und Schäden, die die Klimakatastrophe verursacht. Sie ist ein Versuch, das extreme Auseinanderklaffen zwischen denen, die die historische und aktuelle Verantwortung für den Klimawandel tragen, und denen, die am stärksten von den Folgen – Hitzewellen, Dürren, Überflutungen, Seuchen, Hungernot und Mangelernährung – betroffen sind, in eine politische Programmatik zu überführen. „Verluste“ bezeichnen dabei die Vernichtung menschlichen Lebens, den Verlust von Lebensgrundlagen (z.B. Süßwasserspeicher), die Vernichtung von Wissen und das sechste große Artensterben. „Schäden“, wie etwa Ernteverluste oder Gebäudeschäden sind demgegenüber reversibel und können ausgeglichen werden. Staaten aus dem Globalen Süden sowie zivilgesellschaftliche Organisationen fordern die Einrichtung eines globalen Finanzierungssystems bereits seit 1991. Aber erst im Zuge der UN-Klimakonferenzen 2022 und 2023 rückte das

Thema auf die Agenda und führte dies zur Etablierung des Loss and Damage-Fonds. Juristisch umkämpft ist bislang die historisch gerechte Anwendung des Verursacherprinzips, welches v.a. Staaten und Gesellschaften des Globalen Nordens zur Verantwortung ziehen würde. Politisch umstritten sind die Governance des Fonds sowie die Entwicklung von Instrumenten wie Ernte- oder Mikroversicherungen. Denn letztendlich zielen diese auf eine Finanzialisierung einer ursprünglich gerechtigkeitsbezogenen zivilgesellschaftlichen Forderung ab. Nicht alle Schäden werden jedoch versicherbar sein. Dort, wo die Risiken durch Flutschäden oder Hitzewellen gemäß versicherungsmathematischer Prognosen zu hoch sind, wird sich kein Versicherer für Kleinbauer*innen, Viehhirt*innen, Fischer*innen oder Bauarbeiter*innen finden und deren Leid auch nur ansatzweise kompensieren. Auch für absolute Verluste wie die langfristige Zerstörung von Ökosystemen existiert kein finanzieller Kompensationsmechanismus. Was kosten der Dodo, die Amerikanische Wandertaube und der Beutelwolf?

Klimareparationen gehen daher einen Schritt weiter, und streben an, die unzureichenden globalen Klimapolitiken symbolisch, systemisch, juridisch und materiell zu überwinden. Sie gehen zurück auf ein Konzept der hawaiianischen Völkerrechtlerin Maxine Burkett (2009). Die Forderung nach Reparationen zieht bewusst eine Parallele zu anderen Reparationsforderungen in Verbindung mit Völkermorden und Kriegsverbrechen, die seitens der betroffenen Bevölkerungsgruppen nach dem Holocaust, dem Genozid an den Herero und Nama, seitens der National African American Reparations Commission oder angesichts der israelischen Besetzung des Gazastreifens, Ostjerusalems und der West Bank artikuliert, durch unterschiedliche völkerrechtliche Institutionen anerkannt (und großenteils nicht eingelöst worden sind). Klimareparationen beruhen zunächst darauf, das Unrecht anzuerkennen und die Betroffenen um Entschuldigung zu bitten. Diese ist symbolisch. In der Symbolik formieren sich jedoch die Tiefe der Schuldnerkennung und die Sehnsucht nach einer Zukunft, in der diese Schuld bearbeitet werden kann. Bewusst erst an zweiter Stelle stehen finanzielle oder anderweitig materielle Entschädigungen. Dies kann die Form von Loss & Damage-Politiken annehmen, eine Landrückgabe, wie sie durch die nordamerikanische Land-Back-Campaign

gefährdet wird, umfassen, oder einen Klimapass für Klimamigrant*innen. Glaubwürdigkeit erlangen Klimareparationen jedoch erst durch den dritten Schritt, eine „Garantie der Nichtwiederholung“, zu der sich die Verursacher*innen der Klimakrise verpflichten müssen. Klar bleibt bei all dem, dass Klimareparationen prozesshaft sind und nicht mit einer Zahlung besiegt werden können.

Drittens bildet die *Debatte um Klimaflucht und -migration* ein zentrales undbrisantes Themenfeld. Problematisch ist, wie häufig sie dazu dient, ein Denken in Migrations„strömen“ zu rechtfertigen, das individuelles und kollektives Leid, persönlich begründete Migrationsstrategien und nicht zuletzt die Handlungsmacht der Betroffenen verschleiert, und einen Ansturm auf die „Festung Europa“ imaginiert. Tatsächlich äußert sich Klimamigration in höchst unterschiedlicher Weise: in der Änderung von Lebensstilen, Ernte- und Aussaatpraxen, in Brotrevolten, in der Berufswahl und in Stadt- oder Landflucht. Neben diesen individuellen Erfahrungen geht es aber um eine noch größere existentielle Perspektive: um den Untergang ganzer Gesellschaften, um das Ende einer Lebensweise, einer Kultur und einer Kosmovation, und letztendlich um eine derzeit noch utopisch erscheinende Transformation von Staatlichkeit. Eine adäquate Antwort darauf muss vielschichtig ausfallen: ein Geflüchtetenpass, die Suche nach Territorien, an denen versunkene Inselnationen ein neues Kiribati oder Vanuatu entwickeln können, oder die Zahlung von Klimareparationen gemäß dem Verursacherprinzip. Solche Antworten denken die Gerechtigkeitsperspektive mit: Sie machen klar, wer besonders betroffen ist, sie schaffen faire Migrationswege, sie beziehen historische Perspektive und Verantwortlichkeiten ein. Solche Antworten gilt es gemeinsam mit den besonders Betroffenen zu finden. Hier haben sich insbesondere die Pacific Climate Warriors klar artikuliert, indem sie seit bereits mehr als 15 Jahren mit dem Slogan „we are not climate refugees“ den Geflüchtetenstatus ablehnen. Ihnen geht es nicht um Flucht, sondern zuallererst um den Erhalt der eigenen Staaten und Kulturen, und allenfalls um gezielte, geplante Migration. Um das Recht zu bleiben oder zu gehen.

Dekoloniale Transformationspfade?

Eine dekoloniale Perspektive zeigt mit großer Klarheit, wie schwierig es ist, gegen systemi-

sche Widerstände eine solidarische Klimapolitik zu formulieren und zu gestalten. Es kann nicht allein um bessere Risikoversicherungen und eine höhere Bepreisung der Emissionen gehen. Die Klimakrise ist nicht einfach ein besonders herausfordernder Versicherungsfall. Sie ist eine Krise der Lebenswelten, der Ökosysteme, der Spiritualität und insbesondere für die Bevölkerungen Ozeaniens eine Krise von Staatlichkeit und Kultur. Deswegen muss es um Klimareparationen, Klimapässe und eine Bilanzierung von Loss & Damage gehen. Eine intensivere Auseinandersetzung auch mit der umwelt- und klimabezogenen Kolonialgeschichte ist dafür notwendig, denn koloniale Gewalt über Menschen ist eng mit der Ausübung kolonialer Gewalt über Natur verknüpft. Politisch könnte dies bedeuten, Klimakrisenpartnerschaften mit den jeweiligen ehemaligen Kolonien zu knüpfen, um diese bei der Bewältigung von typischen Folgen der Klimakrise wie Dürren, Überflutungen, Hitzewellen besonders zu unterstützen und Klimareparationen zu leisten. Es geht hier also nicht nur um eine Transformation, es geht darum wie Überleben gelingen und noch größeres menschliches und ökosystemisches Leid verhindert werden kann.

Für das konkrete Ziel einer sozial-ökologischen Transformation gelten solche Überlegungen in analoger Weise. Ein grünkapitalistischer Transformationspfad bewegt sich in einem (neo)kolonialen Kontext, betrachtet man etwa die Wertschöpfungsketten, entlang derer Solarmodule oder grüner Wasserstoff produziert werden (Stock/Ptak 2024; Tunn et al. 2024). In noch extremerer Form gilt dies für eine technokratische Transformationsstrategie. Ein klimasolidarischer und wachstumskritischer Transformationspfad ist dagegen am ehesten in der Lage, koloniale Klimaschuld zu reflektieren und Wirtschaftspraktiken zu favorisieren, die hinreichende ökologische und soziale Verantwortung übernehmen. Ein solcher Pfad ist deutlich systemkritischer und damit breiten Widerständen ausgesetzt. Ihn einzuschlagen ist am ehesten auf lokaler und kommunaler Ebene möglich: entlang von Energiegenossenschaften, Transition towns, kooperativen kleinräumigen Unternehmenspraxen, klimagerechter Mobilität und Kiezpolitik (Bookchin 2024). Small is anticolonial (and beautiful).

Literatur

- Adloff, F./Neckel, S. (2019): „Modernisierung, Transformation oder Kontrolle? Die Zukünfte der Nachhaltigkeit“. In: Dörre, K. et al. (Hg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften: Sonderband des Berliner Journals für Soziologie, Springer VS, S. 167–180.
- Benally, K. (2023): No spiritual surrender. Indigenous Anarchy in Defense of the Sacred. Detritus Books.
- Bhambra, G. K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: Postcolonial Studies, 17:2, 115–121, DOI: 10.1080/13688790.2014.966414
- Boatcă, M. (2015): Postkolonialismus und Dekolonialität. In: Handbuch Entwicklungsforschung, Springer, Wiesbaden, S. 1–10.
- Bookchin, M. (2024): Die Ökologie der Freiheit, Unrast Verlag, Münster.
- Burkett, M. (2009): Climate reparations. In: Melbourne Journal of International Law, 10(2), S. 509–542.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript.
- Evans, S. & Viisainen, V. (2023): Revealed: How colonial rule radically shifts historical responsibility for climate change, Carbon Brief. <https://www.carbonbrief.org/revealed-how-colonial-rule-radically-shifts-historical-responsibility-for-climate-change/>
- Lewis, S. L. & Maslin, M. A. (2015): Defining the anthropocene. In: Nature, 519(7542), S. 171–180.
- Müller, F. & Trzeciak, M. (2023): Post- und dekoloniale Perspektiven und Praxisfelder für kritische politische Bildung. In: Handbuch kritische politische Bildung, Budrich, S. 176–184.
- Müller, F. (2023): "Now Live from Lagos, Tehran and Oceanside": Three B7CC Leaders Reflect on Strategies for Cooperation After the Anthropocentric Purge. In: The Palgrave Handbook of Global Politics in the 22nd Century, Cham: Springer International Publishing, S. 291–306.
- Quijano, A. (2000): Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: International Sociology 15, S. 215–232.
- Said, E. W. (1978): Orientalism. Princeton, Princeton University Press.
- Spivak, G. (2008): Can the subaltern speak? Postcolonialität und subalterne Artikulation. Berlin, Turia + Kant.
- Stock, R./Ptak, T. (2024): Miner threat: Premature death to prefigurative politics for unearthing solar-grade silica. In: Human Geography, 19427786241258717.
- Tuck, E./Yang, K. W. (2012): Decolonization is not a metaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, Vol. 1(1), S. 1–40.
- Tunn, J./Müller, F./Hennig, J./Simon, J./Kalt, T. (2024, i. E.): The German scramble for green hydrogen in Namibia: Colonial legacies revisited? In: Political Geography, Special Issue Green Hydrogen in the Global South.
- Whyte, K. P. (2016): Is it colonial déjà vu? Indigenous peoples and climate injustice. In: Humanities for the Environment, Routledge, S. 102–119.

Nilda Inkermann und Julia Lingenfelder

Solidarische Lebensweisen und politische Bildung in der Klimakrise

Die globalen gesellschaftlichen Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Klimakrise auch im Globalen Norden immer spürbarer werden, machen sehr deutlich, dass ein „Weiter so“ wie bisher keine Option ist. Die Notwendigkeit und Dringlichkeit über Alter-



Dr. Nilda Inkermann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der politischen Bildung der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kritische politische Bildung und Globales Lernen, imperiale Lebensweise und sozial-ökologische Transformation. Nilda Inkermann ist Teil des ILA-Kollektivs (<https://www.ilakollektiv.org/>).



Dr. Julia Lingenfelder ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kritische politische Bildung und transformative Bildung, sozial-ökologische Transformation und soziale Bewegungen.

nativen zu vorherrschenden zerstörerischen Lebens- und Produktionsweisen nachzudenken – und von erprobten ganzheitlich-nachhaltigen Konzepten zu lernen – liegt auf der Hand. Was heißt es vor dem Hintergrund die Klimakrise zum Gegenstand politischer Bildung zu machen, welche Herausforderungen gilt es zu beachten, welche Perspektiven zu stärken?

In diesem Beitrag greifen wir das Konzept der solidarischen Lebensweisen sowie Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung auf, um davon ausgehend Perspektiven für politische Bildung in der Klimakrise nachzuzeichnen.

Raus aus der Klimakrise – Solidarische Lebensweisen als Transformationsperspektive

Eine Auseinandersetzung mit der Klimakrise und Fragen sozial-ökologischer Transformation in der politischen Bildung kann und muss zunächst mit einer Analyse und Kritik gesellschaftlicher Lebens- und Produktionsverhältnisse beginnen, die als ursächlich für globale Krisen, wie die Klimakrise zu betrachten sind (ILA-Kollektiv 2017). Der kritische Blick auf bestehende Verhältnisse ist jedoch nur ein Aspekt. Um Ideen von gerechteren und solidarischeren Zukünften zu entwickeln, die politisch (mit-)gestaltet werden können, und um Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten für Zukunftsperspektiven zu entwickeln, sind Gegenentwürfe gesellschaftlichen Zusammenlebens ebenfalls ein wichtiger Bestandteil politischer Bildung (Adamczak 2017, S. 76). Im Folgenden skizzieren wir daher das Konzept der solidarischen Lebensweisen als real-utopische Zukunftsperspektive und werfen damit grundlegende Fragen auf: Was bedeutet es globale gesellschaftliche Verhältnisse vor dem Hintergrund multipler Krisen (Bader et al. 2011) neu zu denken? Was braucht es für ein gutes Leben für alle? Wie würde das Leben in einer klimagerechten Welt aussehen?

Die gegenwärtige Hegemonie zeichnet sich durch die imperiale Lebens- und Produktionsweise aus (Brand/Wissen 2017). Als Kritik und Gegenentwurf dazu wurde das Konzept der solidarischen Lebensweisen entwickelt (ILA-Kollektiv 2019). Solidarische Lebensweisen sollen es strukturell möglich machen, nicht auf Kosten anderer zu leben bzw. leben zu müssen, und zielen damit auf ein gutes Leben für alle. Tatsächlich gibt es auch jetzt schon eine kaum überschaubare Fülle an Ideen und praktischen Ansätzen: Wohnprojekte mit gemeinsam genutzten Gärten und Geräten, Ernährungsräte und Energetische, Bürger*innenbusse, verkürzte Arbeitszeiten, die es Menschen erlauben, neben ihrer Arbeit für sich selbst und ihre Mitmenschen zu sorgen und politisch aktiv zu sein oder regionale

Wirtschaftskreisläufe. Manche Initiativen sind klein und lokal, andere sind global vernetzt und haben viele Unterstützer*innen. Für einige Initiativen steht die Änderung politischer Verhältnisse im Vordergrund, andere erleichtern es, im Alltag sozial und ökologisch zu leben und viele machen beides. Sie alle sind Teil der Suche nach einem guten Leben für alle – statt eines vermeintlich besseren Lebens für wenige (ILA-Kollektiv 2019).

Diese Vielfalt an Alternativen kann durch fünf Prinzipien beschrieben werden, die es ermöglichen, soziale und ökologische Transformation zusammen zu denken. Sie zielen darauf ab, politische und wirtschaftliche Strukturen ebenso zu verändern wie Alltagshandeln. Die definierten Prinzipien sind nicht als Masterplan zu verstehen, sondern vielmehr als Beitrag zu einem Suchprozess auf dem Weg hin zu einer solidarischeren Lebens- und Produktionsweise. Folgende Prinzipien können Orientierung bieten für politisches Handeln in einer komplexen, krisenhaften Wirklichkeit: Commoning (die Schaffung und Erhaltung von Gemeingütern bzw. Commons), Demokratisierung (Einbindung aller Betroffenen in Entscheidungen), ReProduktion (Orientierung am Wohlergehen anderer Menschen und die Aufhebung der Trennung zwischen produktiver und reproduktiver Arbeit), Dependenz (Orientierung an der Abhängigkeit der Menschen von der Biosphäre) und Suffizienz (genug für alle, statt mehr für wenige). Eine ausführliche Darstellung von den Prinzipien der solidarischen Lebensweisen und gelebten Alternativen findet sich in ILA-Kollektiv 2019.

Die genannten Prinzipien sind nicht trennscharf und schließen einander nicht aus, sondern stützen sich vielmehr gegenseitig. Die solidarischen Lebensweisen sollen es allen Menschen ermöglichen, ihre grundlegenden Bedürfnisse zu befriedigen und gleichzeitig die Mitwelt – Tiere, Pflanzen und die lebendige Natur – zu erhalten. Sie soll niemanden ausschließen und allen ein gutes Leben ermöglichen. Anders als die imperiale

Lebensweise, die ein Leben von wenigen auf Kosten von vielen beschreibt, sind solidarische Lebensweisen verallgemeinerbar und widerstandsfähig. Solidarische Alternativen setzen auf Zusammengehörigkeit, Kooperation, Gerechtigkeit und Ökologie und zielen darauf, Ungleichheiten zu verringern. Dabei gibt es kein fertiges Rezept – jenseits von Ausbeutung und Diskriminierung füllen die Menschen den Begriff des solidarischen Lebens auf vielfältige Weise.

Solidarische Lebensweisen als reale Utopien

Im Kontext des Konzepts der solidarischen Lebensweisen rücken verschiedene Aspekte sozial-ökologischer Transformation in den Blick, die wir in Anlehnung an das Konzept realer Utopien (Wright 2010) hier kurz beschreiben, bevor wir zu der Frage kommen, welche Perspektiven sich für die politische Bildung in der Klimakrise ergeben. Wright verweist auf drei zentrale Aspekte im Zusammenhang mit realen Utopien. Erstens *Vorstellbarkeit*: Ist eine andere Welt denkbar? Zweitens *Machbarkeit*: Sind die Vorstellungen über eine andere Welt realistisch und in sich stimmig? Drittens *Erreichbarkeit*: Wie lässt sich die Transformation zu den wünschenswerten gesellschaftlichen Verhältnissen realisieren? (2010, S. 14ff.). Adamczak (2020) ergänzt die Kategorie der *Wünschbarkeit*: Könnten die Menschen von heute in der Utopie glücklich leben? Damit lenkt die reale Utopie den Blick auf die bereits existierenden Anfänge der wünschenswerten Zukunft (Daniel/ Klapeer 2019, S. 20f.). Dies ist aus unserer Sicht gerade für die kritische politische Bildung ein besonders fruchtbare Zugang. Denn in realen Utopien werden damit auch Aushandlungsprozesse um die Gestaltung von Zukunft sichtbar und erlebbar. Bei der Auseinandersetzung mit realen Utopien sollte darüber hinaus bedacht werden, dass sie auf verschiedenen Ebenen der Verankerung und Stabilisierung von Lebens- und Produktionsweisen wirken können. Diese Ebenen sind: Mentale Infrastrukturen, materielle Infrastrukturen und politische Strukturen (ILA-Kollektiv 2019, S. 8f.). Alltägliches Handeln und Vorstellungen, politische Entscheidungen in entsprechenden institutionellen Zusammenhängen, wie Gesetze und internationale Abkommen, die immer auch mit einer materiellen Infrastruktur verbunden sind,

bilden ein vielschichtiges Geflecht, in dem die Reproduktion (oder Infragestellung) von Lebens- und Produktionsweisen stattfindet.

Wege in eine solidarische Lebensweise beinhalten gesellschaftliche Konflikte und eine Veränderung von Kräfteverhältnissen etwa durch Widerstand, Druck und den Aufbau von Gegenmacht durch soziale Bewegungen. Solidarische Lebensweisen können bereits im Hier und Jetzt aufgebaut und erprobt werden und so die Bedingungen für weitreichende Veränderungen verbessern oder sich allmählich ausbreiten. Reformen, die bereits jetzt die Lebensbedingungen verbessern und zugleich in eine andere Richtung weisen, können solidarische Lebensweisen absichern und bessere Bedingungen für ihre Ausbreitung schaffen. Und all dies ermöglicht, hegemoniale Vorstellungen und damit verbundene (oft unsichtbare) Formen der Ausbeutung, Hierarchisierung, die Auslagerung von Kosten, zu irritieren und in Frage zu stellen sowie solidarische Lebensweisen vorstellbar zu machen und zu erfahren, dass eine ganz andere Welt möglich wäre (vgl. Lingenfelder 2024/i. E). Statt also maßgeblich auf staatliche Institutionen zu setzen, die zwar partiell regulieren können, jedoch zugleich Teil der imperialen Lebensweise sind, werden solidarische Lebensweisen gemeinsam mit vielen von unten aufgebaut.

Solidarische Lebensweise und politische Bildung

Während in Bildungsansätzen im Kontext von Klimakrise und Transformation häufig davon ausgegangen wird, es bräuchte lediglich die Vermittlung von Wissen über Ziele und Lösungen, über die weitgehende Einigkeit besteht, machen hegemonietheoretische Analysen deutlich, dass es unterschiedliche Krisendeutungen und Transformationsvorstellungen gibt, die umkämpft sind. Es ist demnach längst nicht ausgemacht, wie die Krisen gefasst und bearbeitet werden. Dass sich trotz des Wissens um die Klimakrise so wenig ändert, liegt also nicht an mangelnder Einsicht, sondern an verschiedenen Transformationsverständnissen, Zukunftsperspektiven und Kräfteverhältnissen. Denn insbesondere die Akteur*innen, die ein Interesse an einer Krisenbearbeitung haben, mit der sich möglichst wenig ändert, sind zugleich diejenigen, die über die größten Mittel und Ressour-

cen der Durchsetzung verfügen. Und auch die dominanten Krisenbearbeitungsansätze laufen letztlich auf eine Aktualisierung und Stabilisierung der gegenwärtigen nicht-nachhaltigen imperialen Produktions- und Lebensweise hinaus. Zukunftsgestaltung explizit zum Thema politischer Bildung zu machen, verdeutlicht die Umkämpftheit von Zukunft und öffnet damit den Raum für Alternativen und Utopien und die kritische Auseinandersetzung damit, da Alternativen und Utopien nicht automatisch emanzipatorisch sind. Bildung, Pädagogik und Wissensproduktion und -vermittlung können zudem nicht als neutral betrachtet werden. Jede Form politischer Bildung ist (explizit oder implizit) zu hegemonialen gesellschaftlichen Lebens- und Produktionsweisen positioniert und bewegt sich in einem ethisch-politischen Rahmen, der entweder transparent gemacht wird oder nicht, jedoch immer besteht. Politische Bildung, die die Herausforderungen der Klimakrise und damit Wissen und Fähigkeiten zur (Mit-)Gestaltung von Zukünften zum Thema macht, sollte demnach Konfliktlinien, Interessen, globale Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse analysieren und deren Absicherung durch Alltagspraxen sichtbar machen. Ein solcher politischer Umgang mit gegenwärtigen multiplen Krisen und widersprüchlichen und umkämpften Verhältnissen kann politische und kollektive Denk- und Handlungsräume eröffnen.

Kritische Analyse und Urteilsfähigkeit

Das Konzept der solidarischen Lebensweisen sowie mit ihr verbundene reale Utopien können als thematischer Bezugspunkt einer politischen Bildung fungieren. Erstens können sie als konkrete Kritik an der imperialen Lebensweise dienen. Sie können helfen, gängige, hegemoniale Annahmen sichtbar, hinterfragbar und diskutierbar zu machen. Zweitens können sie genutzt werden, um Fragen nach individuellen und kollektiven/ gesellschaftlichen Werten, Leitbildern und Normen zu stellen. Drittens können Praxen, die reale Utopien auszeichnen, daraufhin befragt werden, welche Formen der Machtanalyse und Herrschaftskritik (Lösch/Eis 2024) diesen zugrunde liegen und es kann diskutiert werden, mit welchen Herausforderungen und Ambivalenzen sie einhergehen. Die Prinzipien der solidarischen Lebens-

weisen können dabei als eine Art Kompass verwendet werden. Die Betrachtung realer Utopien bietet viertens einen besonders anschaulichen Ansatzpunkt für die Diskussion zur Gewordenheit von gesellschaftlichen Verhältnissen, deren Veränderbarkeit sowie die Umkämpftheit der Zukunft.

Alternativen kennenlernen und erleben Die Prinzipien der solidarischen Lebensweisen werden in realen Utopien konkret und im Wrightschen Sinne vorstellbar, wo sie sichtbar werden – bspw. in der Gründung von Ernährungsräten, der Einführung von kostenlosem öffentlichem Nahverkehr oder der unbürokratischen Aufnahme von Geflüchteten. Dessen Machbarkeit und Verallgemeinerbarkeit können als analytische Brille verwendet und darüber die Frage der Erreichbarkeit adressiert werden (Eicker/ Inkermann 2024, 146f.; Lingenfelder 2024/i.E.). Zugleich sind solche realen Utopien Lerngelegenheiten und Lern-

orte für politische Bildung. Menschen können hier die Erfahrung machen, dass alles auch ganz anders sein könnte und darüber angeregt werden gemeinsam über ein gutes Leben für alle nachzudenken. Es geht darum, neue Pfade und Räume zu öffnen, in denen Konflikte offengelegt und um die Fragen nach einem guten Leben für alle gemeinsam politisch gestritten wird.

Zugänge schaffen und Perspektiven sichtbar machen – Demokratisierung von Transformation

Gesellschaftliche Konflikte um die Gestaltung von Zukünften gehen auch immer mit der Frage nach den handelnden Akteur*innen einher. Solidarische Lebensweisen zeigen, wie im Hier und Jetzt diverse zivilgesellschaftliche Akteur*innen und soziale Bewegungen für solidarische Transformationsprozesse einstehen und mit welchen Strategien und Praxen sie das tun. Statt an

den Staat zu appellieren, setzen sich zivilgesellschaftliche Akteur*innen für die Veränderung der Kräfteverhältnisse ein, indem sie Alternativen gestalten, Widerstand leisten und politischen Druck und Gegenmacht aufbauen.

Mit dieser Perspektive kommen andere Akteur*innen in den Blick, als lenkende staatliche Institutionen, Unternehmen grüner Transformation und fachliche Expert*innen. Während Appelle, die darauf bauen, dass Politiker*innen und andere Entscheidungsträger*innen ein Problem erkennen und Lösungen umsetzen, meist an deren Machtansprüchen, Gewohnheiten und Handlungswünschen scheitern, rücken mit dem Konzept der solidarischen Lebensweisen solche Akteur*innen stärker in den Fokus, die versuchen, Machtverhältnisse zu verändern und vorher Undenkbares oder Unmögliches denkbar und möglich zu machen. Denn entgegen der verbreiteten Vorstellung



verläuft Macht nicht (nur) von oben nach unten. Die Herrschenden müssen sich auf die Zustimmung der Beherrschten stützen, um ihre Herrschaft zu sichern. Niemand ist daher gänzlich machtlos. Soziale Bewegungen können Herrschaft infrage stellen, indem Menschen sich zusammenschließen, für gleiche politische Ziele kämpfen und so Macht von unten aufbauen (ILA-Kollektiv 2022, S. 29).

Befähigung und Ermutigung zu kollektivem politischem Handeln
 Solidarische Transformationsprozesse werden also von vielen gemacht und drehen sich zentral um den Aufbau einer breiten und wirkungsvollen Basis. Gesellschaftliche Veränderungen gehen immer mit Konflikten einher. In diesen Konflikten wird um materielle Interessen und kulturelle Vorstellungen von einem guten Leben gerungen. Einerseits wollen viele der derzeitigen Profiteur*innen der imperialen Lebensweise ihre Privilegien nicht aufgeben. Andererseits sind auch die Vorstellungen davon, was solidarische, gerechte und lebenswerte Zukünfte auszeichnet, unterschiedlich und umkämpft. Wenn wir ignorieren, dass Transformationsprozesse immer durch Konflikte – sowohl zwischen unterschiedlichen Akteur*innen als auch in uns selbst – gekennzeichnet sind, riskieren wir ein Scheitern von solidarischen Transformationsprozessen. Konflikten bewusst zu begegnen und sie aktiv zu gestalten, ist jedoch nicht nur notwendig, sondern auch eine Chance, um Beharrungs Kräfte in Frage zu stellen, zu überwinden und darüber ein zentrales Element von politischem Lernen und politischer Praxis zu thematisieren. Gegen gesellschaftliche Widerstände kommen Menschen nicht vereinzelt an, sondern nur durch kollektives politisches Handeln. Statt also wie häufig in politischer Bildung die Handlungsfähigkeit entweder auf Institutionen oder individuelle (Konsum-)verhaltensänderung zu reduzieren, können die Kämpfe und Errungenschaften gegenwärtiger und historischer sozialer Bewegungen sichtbar gemacht werden. Menschen können durch politische Bildung so dazu angeregt werden, sich in die Konflikte um Transformation einzumischen und diese selbst zu gestalten – auch gegen Beharrungs Kräfte. Da das Konzept der solidarischen Lebensweise an alltäglichen Erfahrungen, Vor-

stellungswelten und Herausforderungen anknüpft, kann es gelingen, dass sich Menschen ihrer eigenen politischen Handlungsfähigkeit bewusst werden. Damit verbunden ist die Perspektive, dass gesellschaftlicher Wandel nicht für die Gesellschaft erfolgen kann, sondern nur in ihr. Dafür braucht es gegen-hegemoniale, solidarische Zukunftsprojekte, die von unten aufgebaut werden.

Fazit

Die Klimakrise lässt sich ernsthaft nur bearbeiten, wenn gleichzeitig die Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Frage gestellt werden. Für die politische Bildung bedeutet dies, die subtilen Mechanismen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu erkennen, um diese durch politisches Handeln zu verändern. Dafür braucht es Perspektiven, die in hegemonialen Diskursen gar nicht oder nur sehr marginal auftauchen. Aus der Perspektive solidarischer Lebensweisen betrachtet, können können eher marginalisierten Nischenperspektiven und -projekten sichtbar gemacht und darüber können politische Perspektiven und Handlungskonzepte entwickelt werden.

Solidarität als politische Praxis meint anzuerkennen, dass die eigene Unterdrückung und die eigenen Kämpfe dagegen mit denen anderer zusammenhängen. Solidarität wird also nicht nur verstanden als Wohltat oder Nächstenliebe, sondern auch als strategische, politische Notwendigkeit. Zusammenhänge und Betroffenheiten zu erkennen, sich einzulassen auf gemeinsame Kämpfe, Perspektiven zu verändern, Hierarchien und Ungleichheiten in der eigenen Praxis abzu bauen, neue Beziehungsweisen aufzubauen: All das ist Teil des Prozesses hin zur solidarischen Lebensweise. Insofern ist Solidarität nicht nur ein Prinzip, sondern auch eine politische Haltung, die praktisch eingeübt werden muss. Solidarische Strukturen sind nicht nur dafür geeignet, ein Leben auf Kosten anderer zu überwinden. Auch im Umgang mit Folgen des Klimawandels und der ungleichen Betroffenheit von Menschen weltweit erweisen sich solidarische Strukturen als widerständig. In einer solidarische(re)n Welt, in der Privilegien abgebaut, ungleiche Machtverhältnisse angeglichen und Ressourcen bedarfsgerecht verteilt werden, können schutzbedürftige Menschen, die be-

sonders stark unter den Folgen des Klimawandels leiden, besser unterstützt werden. Den großen Krisen und Herausforderungen unserer Zeit begegnen wir besser solidarisch und gemeinsam als in Konkurrenz und einsam.

Literatur

- Adamczak, B. (2020): Eröffnungsvortrag „Zukunft für alle – ökologisch, gerecht, machbar“ Online abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=fFU-We7NTt3E> (Minute 26 bis 58:45; Zugriff am 20.08.2024)
- Adamczak, B. (2017): Kommunismus: kleine Geschichte, wie endlich alles anders wird. Münster: Unrast.
- Bader, P./Becker, F./Demirović, A./Dück, J. (2011): Die Multiple Krise – Krisendynamik im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirović, A. et al. (Hg.): VielfachKrise im Finanzdominierten Kapitalismus, Hamburg, S. 11–28.
- Daniel, A./Klappe, C. (2019): Einleitung. Wider Dem Utopieverdruss. Queer*feministische Überlegungen Zum Stand Der Debatte. In: FEMINA POLITICA – Zeitschrift Für Feministische Politikwissenschaft 28 (1 – 2019): S. 9 – 31.
- Eicker, J./Inkermann, N. (2024): Solidarische Lebensweisen als reale Utopie für die kritische politische Bildung. In: Chehata, Y. et al. (Hg.): Handbuch Kritische Politische Bildung, Frankfurt/M, S. 142 – 51.
- ILA.-Kollektiv (2017): Auf Kosten Anderer? Wie die Imperiale Lebensweise ein Gutes Leben für alle verhindert. München: oekom.
- ILA.-Kollektiv (2019): Das Gute Leben für Alle. Wege in eine Solidarische Lebensweise. München: oekom.
- ILA.-Kollektiv (2022): Die Welt auf den Kopf stellen. Strategien für radikale Transformation. München: oekom.
- Lingenfelder, J. (2024/i.E.): Transformative Bildung. Politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation am Beispiel der Klimagerechtigkeitsbewegung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Lösch, B./Eis, A. (2024): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Y. et al. (Hg.): Handbuch Kritische Politische Bildung, Frankfurt/M, S. 142 – 51.
- Wright, E. (2010): Envisioning Real Utopias. London, New York: Verso Books.



Forum

Steve Kenner im Gespräch mit Kai Niebert

„Individualisieren wir die Lösungen oder schieben wir tatsächlich gesellschaftliche Lösungen an?“



Kai Niebert ist Professor für Didaktik der Naturwissenschaften und Nachhaltigkeit an der Universität Zürich. Darüber hinaus wurde er u. a. in den Rat für Nachhaltige Entwicklung RNE berufen.



Steve Kenner ist Tenure-Track-Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und ist Mitglied des Bundesvorstandes der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Kai Niebert, Professor für Didaktik der Naturwissenschaften und Nachhaltigkeit an der Universität Zürich. Er leitet das Kuratorium der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) als Vorsitzender, wurde auf Vorschlag des Bundeskanzlers in den Rat für Nachhaltige Entwicklung (RNE) berufen und ist Präsident des Deutschen Naturschutzzringes (DNR). Das Gespräch führte JProf. Dr. Steve Kenner, Leiter des Faches Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und verantwortlicher POLIS-Redakteur dieser

Ausgabe. Das Gespräch wurde redaktionell bearbeitet, ist aber als Podcast-Folge in voller Länge auch auf der Seite des Forschungs-Praxis-Transferprojektes „Forum Politische Bildung, Nachhaltigkeit und Transformation“ unter: www.polbnt.de abrufbar.

STEVE KENNER: Herr Niebert, was hat Klimakrise mit uns zu tun?

KAI NIEBERT: Auf der einen Seite müssen wir erkennen, dass wir die Klimakrise mit einer Geschwindigkeit ausgelöst haben, die die Erde vorher nicht gesehen hat. Klimatische Veränderungen gab es immer, aber nie in dieser Geschwindigkeit. Außerdem ist die Klimakrise kein Problem für den Planeten, sondern für uns. Wenn wir Klimastörungen verursachen, erleben wir zunehmend Fluten, Starkregen, Stürme und Dürren. Diese beeinträchtigen die Natur und Umwelt, aber mehr noch unser Leben und unseren Lebensstil. Wenn wir über Klimaschutz reden, schützen wir nicht das Klima, sondern uns selbst.

STEVE KENNER: Wetter und Klima, wie hängt das zusammen?

KAI NIEBERT: Extremwetter-Phänomene gab es immer, aber durch die Klimakrise steigt die globale Temperatur an, und pro Grad Tempe-

raturanstieg kann die Atmosphäre 7% mehr Feuchtigkeit aufnehmen. Dadurch wird die Verdunstung über den Meeren verstärkt, und das Wasser fällt an anderer Stelle als Starkregen oder verursacht Überschwemmungen und Bergstürze. Klima unterscheidet sich vom Wetter, aber Wetter ist vom Klima abhängig; je wärmer das Klima wird, desto stärker und häufiger werden Wetterereignisse.

STEVE KENNER: Die Klimakrise betrifft vor allem uns Menschen, haben Sie gesagt. Was meinen Sie mit der Eingebundenheit der Klimakrise in gesellschaftliche Verhältnisse?

KAI NIEBERT: Ich mache es an meiner Erfahrung in der damaligen Kohlekommission deutlich. Dort prallten Welten aufeinander: Klimawissenschaftler*innen und Energiewissenschaftler*innen auf der einen Seite, Vertreter*innen von Industrie, Gewerkschaften und Gesellschaft auf der anderen. Es war schwierig, eine gemeinsame Sprache zu finden.

„Häufig scheitert der Umgang mit der Klimakrise daran, eine gemeinsame Verhandlungsebene zu finden.“

Es war interessant zu sehen, wie wir alle dazulernten. Was für mich CO₂ und Klimakrise bedeutet, war für andere Arbeitsplätze, bezahlbare Strompreise oder Strukturwandel.

Wie bringen wir die Dinge so zueinander, dass sie kompatibel werden? Auch wenn der Zusammenhang zwischen CO₂ und Klima ein physikalischer ist, kann die Lösung nur politisch sein.

STEVE KENNER: Wir erkennen aus der naturwissenschaftlichen Forschung, dass sich etwas ändern muss. Es ist problematisch, wenn wir so weiterleben wie bisher. Aber diese Transformationsprozesse bedürfen eines politischen Aushandlungsprozesses. Schon die Einsicht, dass Transformation hier bei uns notwendig ist, sorgt teilweise für Verunsicherung, Überforderung oder gar Überwältigung. Zur Wahrheit gehört doch aber auch, dass es noch viel komplexer ist. Transformation betrifft nicht nur den Alltag, sondern Ökologie, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft – weltweit. Am schwersten betroffen von der Klimakrise sind die Menschen im Globalen Süden, obwohl vor allem das auf Ausbeutung von Menschen und Natur basierende Leben im Globalen Norden die Klimakrise forciert. Wir bräuchten eigentlich einen globalen Blick auf diese Verhältnisse, oder?

KAI NIEBERT: Die Klimapolitik ist stark global und vom globalen Süden geprägt, aber in den Debatten um Lösungen – von der Energie- bis zur Ernährungswende kommt das zu wenig vor (siehe u. a. den Beitrag von Müller in dieser Ausgabe). In den großen Stakeholderdialogen der Bundesregierung, von der Kohlekommision bis zur Zukunftskommission Landwirtschaft ist der Globale Süden nicht vertreten. Wir müssen unsere Hausaufgaben aber auch zu Hause lösen: Emissionen reduzieren und zeigen, wie eine Industrieration Transformationsprozesse schaffen kann. Es ist wichtig, einen guten Umgang mit den Verunsicherungen zu finden, die diese Transformation auslöst. Es fehlt an einer kohärenten Erzählung, die politisch gut unterfüttert ist. Das wäre für mich eine Erklärung, warum die Rechten gerade so erfolgreich sind. Willy Brandt sprach von „Sicherheit im Wandel“ und genau das müssen wir den Menschen vermitteln, um ihre Verunsicherung zu lindern.

STEVE KENNER: Ohne als Feuerwehr missverstanden zu werden, kann Bildung aber durchaus einen Beitrag dazu leisten – von klein auf und bis ins hohe Alter. Sie selbst sind Profes-

sor an der Universität Zürich und bringen mit Ihrem Studium und Ihrer Forschung Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft und Didaktik zusammen. Was hat Sie zur Forschung über das Verhältnis von Klimakrise und Bildung geführt?

KAI NIEBERT: Im Jahr 2006 wurde ich zu einer Jugendumweltkonferenz im Bundestag eingeladen, um einen Workshop zu moderieren. Dort traf ich viele engagierte junge Menschen, die sich für die Umwelt einsetzen, wie Greenpeace, BUND, uvm. Dabei fiel mir auf, dass sich das Engagement der Anwesenden häufig auf Mülltrennung und den Verzicht auf Plastikverpackungen beschränkte, was zwar wichtig ist, aber nicht die grundlegenden Probleme adressiert. So begann ich, die Schnittstelle zwischen Naturwissenschaft und Gesellschaft zu erforschen und promovierte über „Alltagsvorstellungen zur Klimakrise“.

STEVE KENNER: Welche Erkenntnisse leiten Sie aus ihrer Forschung ab?

KAI NIEBERT: Wenn wir handlungswirksames Wissen vermitteln wollen, dürfen wir nicht beim Treibhauseffekt oder Kohlenstoffkreislauf stehenbleiben. Die Schnittstellen zwischen naturwissenschaftlichen Aspekten und den politischen sowie wirtschaftlichen Aspekten sind hochrelevant. Warum ist es so schwierig, die CO₂-Emissionen zu senken? Vor kurzem haben wir eine Studie durchgeführt, in der wir Klimabildungsprogramme angeschaut haben. Wir haben weltweit Studien re-analysiert und herausgefunden, dass Klimabildung in vielen Fällen ausschließlich naturwissenschaftliche Bildung ist. Ich sehe unsere Verantwortung darin, aus den Fächern herauszugehen, die Schnittmengen zu betrachten und die Frage zu stellen:

„Individualisieren wir die Lösungen oder schieben wir tatsächlich gesellschaftliche Lösungen an?“

Die Betrachtung der Klimabildungsprogramme zeigt, dass Lösungen oft individualisiert werden. Während die Gesellschaft als Ursache für die Klimakrise verantwortlich gemacht wird, wird die Lösung häufig auf das Individuum verlagert. Diese Individualisierung führt schnell zu einer Moralisierung: Ich bin der bessere Mensch, weil ich vegetarisch

Studie: "The (Un)political Perspective on Climate Change in Education – A Systematic Review"



lebe, während andere das nicht tun. In Schulen sollten wir mehr über die gesellschaftlichen Aspekte sprechen. Themen wie CO₂-Belebung, Emissionshandel und Besteuerung spielen kaum eine Rolle im Unterricht. Wenn es um Instrumente geht, sind es oft nur freiwillige Selbstverpflichtungen. Informelle Verhaltenssteuerung ist das unwirksamste Instrument.

Es ist wichtig, die individuelle Perspektive einzubeziehen und eine Verbindung zwischen mir und dem Problem herzustellen. Aber dabei darf es nicht stehenbleiben. Ja, unser Konsum hat Auswirkungen, doch wir müssen auch fragen, warum bestimmte Lebensmittel günstig und andere teuer sind, etwa durch unterschiedliche Mehrwertsteuersätze. Kuhmilch hat einen ermäßigten Steuersatz, während Hafermilch voll besteuert wird. Das ist eine politische Entscheidung. Ich glaube, dass das gar nicht so schwierig wäre, genau diese gesellschaftliche Perspektive da einzunehmen. Allerdings erlebe ich oft, dass Lehrpersonen großen Weiterbildungsbedarf haben, um diese Brücke schlagen zu können.

STEVE KENNER: Häufig besteht die Sorge in formalen Bildungskontexten den vermeintlichen Raum der Neutralität zu verlassen. Dieses Thema beschäftigt die politische Bildung seit vielen Jahren und zunehmend auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lehrkräfte haben oft Sorge davor die politischen Machtverhältnisse zu thematisieren und dabei ein vermeintliches Neutralitätsgebot zu verletzen. Sind Lehrkräfte in ihren Augen beim Thema Klimakrise zur Neutralität verpflichtet?

DVPB Stellungnahme „Nicht neutral!“

KAI NIEBERT: Lehrkräfte sind verpflichtet, Lernende nicht mit ihrer eigenen Meinung zu überwältigen, aber Neutralität ist etwas anderes. Wir haben uns völkerrechtlich zum Klimaschutz verpflichtet. Wir haben uns zum Erreichen der Nachhaltigkeitsziele verpflichtet. Dies ist sowohl Einladung als auch Verpflichtung für uns Lehrende, jungen Menschen Reflexionserfahrungen zu ermöglichen und darüber nachzudenken, wie wir diese Ziele erreichen. Alle, die sich hinter der Neutralität verstecken, halte ich für denkfaul. Das bedeutet nicht, dass ich jemanden überwältige, sondern dass ich das einlöse, was Schule ermöglicht – Gesellschaft.

STEVE KENNER: Sie sprechen den demokratischen Bildungsauftrag der Schule an, der über die Allokations- und Selektionsfunktion hinausgeht. Es geht darum, junge Menschen als Young Citizens und politische Subjekte zu begleiten, gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren, zu beurteilen und aktiv zu verändern.

Die junge Generation hat oft das Gefühl, in politischen Diskursen übersehen zu werden. Darüber hinaus fühlen sich viele junge Menschen als politische Subjekte nicht wahr- und ernstgenommen. Das hat viel mit Adultismus zu tun, der Unterstellung, dass sie aufgrund ihres Alters nicht reif oder rational genug sind (siehe Kenner/Neuhof in POLIS 2/2024 und Bader in POLIS 3/2024). Dadurch wird ihnen oft nicht zugetraut oder es wird ihnen nicht ermöglicht, mitzubestimmen. Was für eine Form von Mitbestimmung, Mitentscheidung von Partizipation braucht es, damit junge Menschen in Bildungsprozesse rund

um Nachhaltigkeit und Transformation eingebunden sind?

KAI NIEBERT: Ich glaube, dass lokale Mitbestimmungsprozesse enorm wichtig sind, angefangen bei der Schule im kommunalen Umfeld. Wo soll ein Fahrradweg langführen? Wo wollen wir Verkehrsberuhigung? Auf kommunaler Ebene darf man häufig, zumindest ab 16, mitbestimmen. Ein anderer Punkt ist die bundes- oder europapolitische Ebene. Es gibt durchaus die Debatte darüber, wie Demokratie in Deutschland wieder auflieben kann. Welche Formate können wir schaffen, die nicht die parlamentarische Demokratie ersetzen, aber Einflussmöglichkeiten für Bürger*innen zur Beratung bieten? Wir haben bei den letzten Bundestagswahlen gesehen, dass viele junge Menschen, besonders Erstwähler*innen, die Grünen gewählt haben. Es gab jedoch Enttäuschung, da die Erwartungen nicht erfüllt wurden. Ich spreche hier nicht als Bildungsforscher, sondern als jemand, der den deutschen Umweltverbänden vorsteht. Die Überzeugung, dass wir die naturwissenschaftliche Wahrheit kennen und dies einfach umgesetzt werden muss, ist ein zweischneidiges Schwert in der Argumentation und funktioniert nicht. Jetzt haben wir eine Partei am rechten Rand, die sich etabliert hat und eine klare Utopie verfolgt – auch wenn diese ins Gestern führt. Im Gegensatz dazu scheinen die anderen Parteien oft unsicher, wohin sie wollen.

„Was fehlt, ist eine politische Kraft, die ein überzeugendes Bild davon zeichnet, wie Deutschland und Europa bis 2040 besser dastehen werden.“

In diesem Transformationsprozess müssen wir die Bürger*innen zu aktiven Subjekten machen, nicht bloßen Empfänger*innen von Politik.

In der Bildung für Nachhaltigkeit gibt es das Konzept der „Anticipatory Competence“ – vorausschauendes Denken und Zukunfts-kompetenz. Diese Fähigkeit, verschiedene Zukünfte zu denken und rückwärts zu denken, ist enorm wichtig. Unsicherheiten akzeptieren zu können, ist ein wichtiger Punkt, aber wir sind im klassischen Unterricht noch weit davon entfernt. Oft wird naturwissenschaftliches Wissen als absolute Wahrheit vermittelt. Unterschiedliches Denken müssen wir

sowohl bei Schüler*innen als auch in der Politik stärker fördern, um innovationsfreudig zu sein und Fortschritt zu ermöglichen. Ich weiß nicht, welche Lösungen in 25 Jahren die Richtigen sein werden oder welche Kompetenzen Schüler*innen im Arbeitsmarkt benötigen. Es geht nicht darum, sie mit bestimmten Technologien oder Überzeugungen zu überwältigen, sondern sie in die Lage zu versetzen, Offenheit als Chance und Gestaltungsraum zu sehen, nicht als Gefahr. Das sollten wir als Gesellschaft lernen und an die jungen Menschen weitergeben.

STEVE KENNER: Als Antwort auf die Klimakrise wird immer wieder von der Notwendigkeit einer sozial-ökologischen Transformation gesprochen. Was ist damit gemeint?

KAI NIEBERT: Ich halte den Begriff für ein Wortungstüm. Den englischen Begriff *transition*, den Übergang zur Klimaneutralität, finde ich deutlich passender, da ich hierbei als Subjekt agiere, anstatt transformiert oder umgeformt zu werden. Im Deutschen könnte man vielleicht von sozial-ökologischem Wandel sprechen. Früher ging es in der Debatte um das gute Leben, was heute verloren gegangen ist. Wir reden viel über Krisen – Klimakrise, Artenkrise, Umweltkrise – doch wir sollten stärker betonen, was das den Menschen bringt und was sich verbessert (siehe hierzu u. a. der Beitrag von Inkermann/Lingenfelder in dieser Ausgabe). Es geht nicht nur darum, Schäden zu vermeiden, sondern unsere Lebens- und Umweltqualität zu steigern. Ein Beispiel ist das Verschlechterungsverbot im Naturschutz: Wenn ein Baum gefällt wird, muss ein neuer gepflanzt werden. Das reicht heute nicht mehr. Stattdessen sollten wir ein Verbesserungsgebot anstreben, um echte Fortschritte zu machen. Es geht nicht um Wachstum, sondern darum, die Lebensbedingungen zu verbessern, was nicht zwangsläufig an Wirtschaftswachstum gebunden ist. Zudem müssen wir die soziale und ökologische Dimension gemeinsam betrachten. Bei der Entwicklung von Solar- und Windenergie gab es häufig Arbeitsplätze mit schlechten Bedingungen. Heute wissen wir, dass grüne Arbeit auch gute Arbeit sein muss. Eine Studie namens „Gleichheit ist Glück“ von Pickett und Wilkinson zeigt, dass größere Einkommensunterschiede im

Land die Lebensqualität mindern. Ich habe diese Untersuchung später in einer eigenen Untersuchung um Umweltindikatoren erweitert und festgestellt, dass Länder mit größeren Ungleichheiten auch schlechtere Umweltbedingungen haben. Das zeigt, dass wir die ökologische und die soziale Krise nur gemeinsam lösen können (siehe Beitrag von Kalt/Schmitt in dieser Ausgabe).

Studie: „Gerechtigkeit ist besser für alle“ (S. 10f.)



„Wir müssen immer auch über die Verteilung von Reichtum und Teilhabe in der Gesellschaft sprechen, wenn wir über Umwelt- und Klimaschutz reden.“

STEVE KENNER: Das Bild des Verschlechterungsverbots im Vergleich zu einem Verbesserungsgebot ist sehr treffend. Das Verschlechterungsverbot ist naturwissenschaftlich begründet – wenn drei Bäume fehlen, pflanzen wir drei neue. Das Verbesserungsgebot hingegen fordert uns auf, gesellschaftspolitische Fragen zu stellen. Was bedeutet „besser“? Ist mehr Wohlstand tatsächlich besser, wenn es nur bedeutet, dass ich mir mehr Dinge leisten kann, die ich nicht brauche? Als Gesellschaft müssen wir intensiver darüber diskutieren, was bessere Lebensbedingungen ausmacht. Was brauchen wir wirklich für ein gutes Leben für alle? Vielleicht sollten wir weniger auf Konkurrenz und mehr auf ein neues Verständnis des Zusammenlebens und Wirtschaftens setzen. Das Verbesserungsgebot fordert uns heraus, über diese Fragen nachzudenken: Was bedeutet „besser“ im Sinne eines guten Lebens?

KAI NIEBERT: Ein Verschlechterungsverbot ist letztendlich ein konservatives Konzept, das den Status quo bewahrt. Das ist im Naturschutz problematisch, weil vieles in so

schlechtem Zustand ist, dass wir es dringend verbessern müssen. Für ein Verbesserungsgebot brauchen wir eine klare Vision eines guten Lebens.

Es ist wichtig, eine gemeinsame Idee zu entwickeln, wohin wir als Gesellschaft wollen. Trotz der Diskussionen über gesellschaftliche Spaltung glaube ich, dass wir eine solche gemeinsame Zukunftsvorstellung finden können. Zukunftswerkstätten könnten dabei eine wertvolle Unterstützung bieten. In den letzten 150 Jahren haben wir viel erreicht: Die Säuglingssterblichkeit ist gesunken, die Menschen leben länger, und Armut sowie Hunger nehmen ab. Oft geschah dies jedoch

auf Kosten der Natur und der Menschen im globalen Süden. Jetzt müssen wir auch den zweiten Teil des Nachhaltigkeitsversprechens erfüllen: unsere Bedürfnisse so zu befriedigen, dass wir künftige Generationen und den Globalen Süden nicht gefährden. Wenn wir den ersten Teil erfolgreich umgesetzt haben, bin ich zuversichtlich, dass wir auch den zweiten Teil meistern können.

STEVE KENNER: Mit diesen positiven und optimistischen Gedanken möchte ich das Gespräch schließen. Vielen Dank, Prof. Dr. Kai Niebert, für Ihre Zeit und die Einblicke in Ihre Forschung.

Infobox

Das Interview finden Sie als Video- und Audio-Podcast in voller Länge auf YouTube, überall, wo es Podcasts gibt und auf dem Onlineportal des Projektes „Politische Bildung, Nachhaltigkeit und Transformation“ (kurz PolBNT): www.polbnt.de

In dem Projekt gibt es u.a. ein interdisziplinär besetztes Fachforum, das der Frage nachgeht, welche politischen Perspektiven im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mitgedacht werden müssen und inwiefern Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen als politische Sozialisationsorte zu verstehen sind, die selbstbestimmte Bildungsgelegenheiten für gesellschaftliche Transformation ermöglichen. Dabei werden die Stärken verschiedener Ansätze (politische Bildung, globales Lernen, Sozialwissenschaft, Erziehungswissenschaft usw.) berücksichtigt. Mit dem Forum wird die Etablierung eines strukturierten und interdisziplinären Austausches und eine Vernetzung von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen angestrebt, die an den gemeinsamen zentralen Fragen arbeiten. Dadurch sollen die Abgrenzung der verschiedenen Disziplinen überwunden werden und eine gemeinsame Idee einer politischen Bildung in und für gesellschaftliche(r) Transformation und Nachhaltigkeit entwickelt werden, die politische und sozialwissenschaftliche Zugänge einbezieht und zentrale Bildungsaufgaben wie Digitalisierung und BNE aus einer kritischen Bildungsperspektive miteinander verbinden.

Ziel des Forums ist eine gemeinsame Verständigung über Grundlagen, Prinzipien und Handlungsfelder, darüber hinaus entsteht mit der Homepage des Projektes eine Plattform u.a. mit einer Onlinebibliothek, Anregungen aus Wissenschaft und Bildungspraxis sowie einem Podcast. Das Gespräch zwischen Prof. Dr. Kai Niebert und JProf. Dr. Steve Kenner, das hier abgedruckt ist, ist ein Auszug aus der Pilotfolge des Podcast.

Das Projekt wird von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) gefördert.

**FORUM POLITISCHE BILDUNG
PolBNT NACHHALTIGKEIT & TRANSFORMATION**



Didaktische Werkstatt

Philip Elsen

Mit politischer Bildung in der Schule einen Beitrag zu sozial-ökologischer Transformation leisten? Einblicke in zwei schulische Projekte

Gedanken zur Projektarbeit

Im Zusatzkurs „Politik & Wirtschaft“ des Beethoven-Gymnasiums Berlin beschäftigten sich die Schüler*innen der 11. und 12. Jahrgangsstufe über anderthalb Jahre kritisch, praktisch und lösungsorientiert mit dem Nachhaltigkeitskonzept und Denkansatz „Cradle to Cradle“ (Kreislaufwirtschaft). In Zusammenarbeit mit der Berliner NGO „C2C“ als außerschulische Partnerin widmeten sich die Schüler*innen wöchentlich 90 Minuten in zwei sich ergänzenden Projektgruppen. Ziel war es, kreativ und nachhaltig zu handeln, um zu erforschen, wie eine Transformation unserer linearen Wirtschaft („Wegwerfwirtschaft“) zu einer zirkulären, auf erneuerbaren Energien basierenden Kreislaufwirtschaft möglich sein könnte.



Philip Elsen ist Politiklehrer und Fachbereichsleiter Gesellschaftswissenschaften am Beethoven-Gymnasium Berlin. Er leitet seit Jahren den Zusatzkurs, der bereits mehrfach ausgezeichnet wurde..

Resignation und Überforderung führt. Stattdessen sollten konkrete, kleine Schritte dort gesetzt werden, wo es in der eigenen Schul- und Lebenswelt möglich und notwendig ist. Am Ende sollten sichtbare, fühlbare und erlebbare „Geschichten des Gelingens“ stehen, die Selbstwirksamkeit, Mut und Zuversicht für eine nachhaltige Zukunft vermitteln. Diese Projekte zeigen, dass es trotz großer Widerstände und Momenten des Scheiterns möglich ist, die Gesellschaft aktiv, kooperativ und mit politischen Möglichkeiten in einer Demokratie zu transformieren.

Bürger*in einer Demokratie zu fühlen und sich zu beteiligen.

Ablauf des projektorientierten Lernens

Phase 1: Theoretische Grundlagen
Die Schüler*innen setzten sich umfassend mit den theoretischen Grundlagen des Nachhaltigkeitskonzepts und dem Denkansatz „Cradle to Cradle“ im Vergleich zu klassischen Wirtschaftsmodellen auseinander. Hierdurch wurde ein kritisches und umfassendes Problembeusstsein gefördert und ökonomische Grundlagen gelegt. Selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Engagement wurde von Anfang an vermittelt. Nach der gemeinsamen Phase der Problem- und Konfliktorientierung begann jedes Projekt mit „einer leeren Tafel oder Smartboard“ und im (positiven) Chaos der verschiedenen Projektideen bzw. den ersten Gedanken und Überlegungen, wie und warum man konkret handeln könnte. Die damit verbundenen Unsicherheiten im Laufe von Projektarbeiten, muss man als Lehrkraft aushalten und daraus kreative Kraft ziehen. Entscheidend ist, den Schüler*innen (einfach) zu vertrauen und sie dabei zu begleiten, eine für sie begeisternde und wertvolle Aufgabe zu finden.

Politische Dimension und praktische Erfahrungen

Die Schüler*innen wussten von Beginn an, dass es bei den Projekten immer auch um das Politische im gesellschaftlichen Zusammenleben geht. Die relevanten politischen (föderalen) Entscheidungsprozesse und Handlungsoptionen sollten nicht nur theoretisch analysiert, sondern transparent und konkret erfahrbar werden. So sammelten die Schüler*innen reale politische Handlungserfahrungen und das nötige praktische Wissen über demokratische Strukturen und Handlungsoptionen, für die Formulierung und Umsetzung ihrer Anliegen und ihrer Interessen. Eine Grundvoraussetzung, um sich als mündiger

Von Anfang an war klar, dass es nicht darum geht, pathetisch von der „großen Transformation“ zu sprechen, was oft zur

Phase 2: Best-Practice Beispiele

Aktuelle und erfolgreiche C2C-Projekte und Designkonzepte wurden von der Lehrkraft und den Schüler*innen vorgestellt und analysiert. Dazu gehörte auch eine Exkursion zum Cradle-to-Cradle Head-Office (C2C LAB) in Berlin, um die C2C Denkschule und deren Designkonzept praktisch erlebbar zu machen. Die Schüler*innen wurden so zu Beginn inspiriert und begeistert, was eine Voraussetzung ist, um gewinnbringende Projekte durchzuführen.

Phase 3: Projektgruppenarbeit

Nach einem Brainstorming und Auswahlprozess wurden die Schüler*innen in zwei Projektgruppen aufgeteilt. Die Themenbereiche orientierten sich an den individuellen Interessen der Schüler*innen und hatten einen konkreten Bezug zur Schule und deren Lebenswelt. Die Projektgruppen arbeiteten selbstständig und eigenverantwortlich an ihren Projekten, begleitet von der Lehrkraft. Die Gruppen trafen sich regelmäßig im Plenum oder via Zoom, um über den Fortschritt und mögliche Probleme zu sprechen. Gastvorträge externer Expert*innen unterstützten den Lernprozess.

Phase 4: Präsentation und Evaluation

Die Projektgruppen präsentierten ihre Ergebnisse gegenseitig auf Basis einer konstruktiven Feedbackkultur. Jede*r Schüler*in verfasste einen persönlichen Lernbericht. Die Ergebnisse wurden auf dem deutschlandweit ersten Cradle-Cradle Summit am 13. April 2024 im Beethoven-Gymnasium Berlin vorgestellt.

Ergebnisse und Erfahrungen aus der Projektarbeit

Projektgruppe 1: Solarenergie für das Beethoven-Gymnasium

Um das Thema Solarenergie an Berliner Schulen und die relevanten politischen Strukturen besser zu verstehen, führten die Schüler*innen Gespräche mit dem Energieberater der Schule und relevanten Architekten. Ziel war es, die Schule in das nächste PV-Paket des Bezirks aufzunehmen, um Photovoltaikanlagen zu installieren. Das theoretische Wissen über Föderalismus und Subsidiaritätsprinzip wurde in der Praxis vertieft, indem die Schüler*innen formale Briefe an die Bezirksbürgermeisterin schrieben und einen Termin vereinbarten.

So war es für einige Schüler*innen zunächst nicht klar, dass nicht die Schulleitung die Entscheidungsbefugnis innehat, sondern dass öffentliche Schulen in der Regel einer kommunale Körperschaft (Gemeinde, Kreis) zugeordnet sind. Das theoretische Wissen über politische Strukturen erlangte praktische Bedeutung für die Ziele der Projektgruppe und wurde so nachhaltig verinnerlicht.

Nachdem die Schüler*innen eine schriftliche Antwort erhalten, in der ihnen mitgeteilt wurde, dass eine PV-Anlage für das Schuldach zeitnah noch nicht umgesetzt wird, beschlossen sie, sich damit nicht zufrieden zu geben und Widerstand anzumelden. Sie starteten eine Petition, um ihr Anliegen und ihre Forderungen direkt an die politischen Entscheidungsträger*innen des Bezirks zu richten.

Durch das Sammeln von fast 1000 Unterschriften wurde ihr kollektives Anliegen sichtbar gemacht und öffentlicher Druck auf die politischen Institutionen ausgeübt. Auch die lokale Presse berichtete über die Petition. Zusätzlich erstellten die Schüler*innen Videos und nutzten soziale Netzwerke, um ihr Anliegen weiter zu verbreiten.

Dank ihres politischen Engagements wurden die Schüler*innen von der Bezirksbürgermeisterin ins Rathaus eingeladen, wo sie ihr Anliegen erfolgreich vortrugen. Ihnen wurde zugesichert, dass ihre Schule in der nächsten Runde für Solarpanels berücksichtigt wird.

Am Ende konnten die Schüler*innen ihr Ziel, die Dächer des Beethoven-Gymnasiums vollständig mit Photovoltaik auszustatten,

zwar (noch) nicht erreichen, doch sie reflektierten, dass sie viel über politische Verfahren und Strukturen gelernt hatten. Sie erkannten, dass es in der Politik keine Garantie gibt, dass Interessen und Anliegen direkt umgesetzt werden. Zudem verstanden sie, dass es in der Politik auch immer auf den politischen Willen der Verantwortlichen ankommt, um Veränderungen positiv umzusetzen. Diese Erkenntnisse vertieften ihr Verständnis der politischen Dimension „Politics“, die im Unterricht oft abstrakt blieb.

Durch die große Begeisterung für das Projekt entstanden zwei ungeplante Initiativen. Dies verdeutlicht den Reiz von Projektarbeiten und einem kreativen Prozess und zeigt einmal mehr auf, dass auch das vermeintliche Scheitern politischer Projekte nicht zwingend zu Frustration und Verdrossenheit führen muss.

Im Verlauf projektorientierter Arbeit wird Neues geschaffen, wenn man die nötige Offenheit mitbringt und den Schüler*innen vertraut. Die Schüler*innen hatten so viel über Solarenergie, erneuerbare Energien und politische Entscheidungsprozesse gelernt, dass sie auf Basis dieser Erkenntnisse und angetrieben vom Gestaltungswillen als Klimabotschafter*innen an ihrer Schule wirken wollten. Sie erstellten Präsentationen und besuchten alle Klassen, um ihre Mitschüler*innen über die Dringlichkeit und Notwendigkeit einer sozial-ökologischen Transformation aufzuklären. Dieses Engagement zeigt nicht nur die persönliche Entwicklung der Schü-



Schüler*innen fordern eine PV-Anlage für das Schuldach.

© privat

ler*innen im Bereich der politischen Bildung, sondern auch die Bedeutung von Bildung als Mittel zur Förderung aktiver und informierter Bürger*innen, die in der Lage sind, gesellschaftliche Veränderungen mitzugestalten.

Darüber hinaus waren die Schüler*innen bereit, ihr (praktisches) Wissen und ihre erworbenen Fähigkeiten mit der zweiten Projektgruppe zu teilen und sie dabei zu beraten, das erste solargetriebene Balkonkraftwerk an einer Berliner Schule überhaupt für „das Klassenzimmer der Zukunft“ – die Projektidee der zweiten Gruppe – zu erwerben und samt eigener App zu installieren.

Projektgruppe 2: Klassenzimmer der Zukunft

Die Schüler*innen des Zusatzkurses Politik und Wirtschaft gestalteten in Kooperation mit der Berliner NGO Cradle to Cradle (C2C) sowie weiteren externen Unterstützer*innen, Förderer*innen und Partner*innen ein in Berlin bislang einzigartiges Pilotprojekt: das zirkuläre „Klassenzimmer der Zukunft“ am Beethoven-Gymnasium Berlin. Dieser Raum wurde nach den Prinzipien der Kreislaufwirtschaft, Nachhaltigkeit, Ästhetik und Design sowie unter Berücksichtigung pädagogischer Aspekte umgestaltet und/oder teilweise neu gebaut. Dazu gehören Überlegungen wie die Rolle unterschiedlicher Lichtverhältnisse für die Konzentration oder der Einfluss von Design und Schönheit auf den Lernprozess.

Im Rahmen eines Schulwettbewerbs zur Kreislaufwirtschaft des Zentrums für Globales Lernen in Berlin (EPIZ) konnten die Schüler*innen 5.000 Euro einwerben. Zusätzlich wurde das oben schon beschriebene Balkonkraftwerk installiert, das dem Klassenzimmer die benötigte Energie durch Solarenergie und Photovoltaik liefert. Damit sind wir nach unserem Wissen auch die erste Schule in Berlin, die über ein eigenes Balkonkraftwerk verfügt. Durch eine App sehen wir immer den aktuellen Energieverbrauch.

In einem ersten Schritt haben sich die Schüler*innen des Kurses nach einer intensiven Analyse entschieden, dass mit Firmen aus der freien Wirtschaft transparent zusammenzuarbeiten und sich unterstützen zu lassen. Ihre Bedingung: Die Unternehmen müssen sich auf den Weg gemacht haben, ihre Produkte Cradle-to-Cradle zertifiziert zu gestalten.

Das Projekt verfolgt neben der Sensibilisierung für die Kreislaufwirtschaft und die Prinzipien von Cradle to Cradle auch das Ziel, ein positives Medienecho zu erzeugen. Wir möchten demonstrieren, dass innovative, nachhaltige Lösungen möglich sind und über die eigenen Schulmauern hinaus Wirkung zeigen können. Das dieses gelingen kann, erkennt man auch daran, dass die Schüler*innen des Zusatzkurses auf die Schulbaumesse in Berlin Ende November 2024 eingeladen wurde, um das Klassenzimmer der Zukunft prominent auf der Bühne vorzustellen. Darüber hinaus schrieben und komponierten die Schüler*innen noch einen eigenen Rap-Jazz-Song, der das Klassenzimmer der Zukunft zum Thema hat.

Fazit

Die Projektarbeit am Beethoven-Gymnasium Berlin verdeutlicht, wie praxisnahe und handlungsorientierte Lernansätze Schüler*innen nicht nur theoretisches Wissen vermitteln, sondern sie auch in die Lage versetzen können, konkrete gesellschaftliche Herausforderungen aktiv anzugehen. Die beiden im Zusatzkurs „Politik & Wirtschaft“ durchgeführten Projekte – das „Klassenzimmer der Zukunft“ und das Solarenergie-Projekt – zeigen, wie bedeutend und wirkungsvoll Projektarbeit im schulischen Kontext sein kann. Hier gilt es für die Lehrkräfte überlegt loszulügen, flexibel und „open minded“ zu bleiben, Vertrauen in die Schüler*innen zu haben und auch selber keine Angst vor Fehlern zu haben.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kreislaufwirtschaft und der Zusammenarbeit mit externen Partner*innen wie der NGO „Cradle to Cradle“ wurden die Schüler*innen nicht nur in die Theorie, sondern auch in die Praxis des nachhaltigen Handelns eingeführt. Die Projekte verdeutlichen, dass Projektarbeit weit über das klassische Unterrichtsmodell hinausgeht und sichtbaren Einfluss auf die Umwelt und das schulische Umfeld nehmen kann.

Durch die Integration von Kreislaufwirtschaftskriterien, die Nutzung von Solarenergie und die Kooperation mit Firmen, die Cradle-to-Cradle-zertifizierte Produkte anbieten, konnte mit dem „Klassenzimmer der Zukunft“ ein Raum geschaffen werden, der sowohl ästhetisch ansprechend als auch umwelt- und klimafreundlich ist. Das Solar-

energie-Projekt zeigte die Relevanz von politischem Engagement und öffentlicher Beteiligung. Durch das Sammeln von Unterschriften und die Initiierung einer Petition lernten die Schüler*innen nicht nur die praktischen Aspekte der politischen Arbeit kennen, sondern erlebten auch, wie ihr Engagement unmittelbare Auswirkungen auf die schulische Infrastruktur haben kann. Diese Erfahrung stärkt das Bewusstsein für demokratische Prozesse und zeigt, wie wichtig es ist, aktiv und informiert in der Gesellschaft mitzuwirken.

Die umgesetzten Projekte bieten den Schüler*innen konkrete, erlebbare Beispiele für den erfolgreichen Einsatz nachhaltiger Prinzipien und sie wurden dazu motiviert eigene Ideen zur Verbesserung ihrer Umgebung zu entwickeln und umzusetzen. Insgesamt belegen die Projekte, dass Projektarbeit in der Schule eine wertvolle Methode ist, um Schüler*innen dabei zu begleiten sich Wissen anzueignen, Verantwortung zu übernehmen und selbstständig Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln. Sie fördern die Entwicklung von Handlungskompetenz und das Gefühl der Wirksamkeit als mündige Subjekte. Die konkreten Erfolge und positiven Ergebnisse der Projekte am Beethoven-Gymnasium Berlin sind Belege für die Wirksamkeit von praxisorientierter Bildung und deren Beitrag zur sozial-ökologischen Transformation. Solche Projekte leisten einen wesentlichen Beitrag zur Vorbereitung der Schüler*innen auf die Herausforderungen der Zukunft und zeigen auf, wie Bildung konkret zu positiven Veränderungen in der Gesellschaft beitragen kann.

Aber auch für mich als Pädagoge war dieser Prozess lehrreich. Nur diejenigen, die wissen, dass sie nie fertig sind und gerade daraus Kraft schöpfen, können für Kinder und Jugendliche im klassischen Sinne des Wortes „Vorbilder“ sein. Das beste Mittel mich gegen den „Frust“ des Alltags und der damit einhergehenden Gefahr der Resignation zu wappnen, ist die tief verwurzelte Hoffnung auf meine eigene Lern- und Einsichtsfähigkeit sowie die meiner Schüler*innen, die dann im weiteren Leben positive Früchte trägt und Multiplikationskraft entfalten kann.

Mehr Informationen zu den Projekten:

<https://podcast.beethoven-gymnasium.eu/>



DVPB aktuell

IMPULS

Zukunft ereignet sich nicht einfach – Schulen als Reallabore für „citizens in action“ gestalten

von Inga Feuser und Nora Oehmichen

Als in den klimrend kalten ersten Wochen des Jahres 2019 sichtbar wurde, dass mit den freitäglichen Schulstreiks sowohl eine neue Jugendbewegung als auch eine neue Protestform entstand, mussten wir Lehrkräfte uns dazu verhalten. Die Schüler:innen für ihr Fernbleiben von Unterricht eintragen, nachsitzen lassen, anderweitig sanktionieren? Oder den Jugendlichen den Rücken freihalten, leere Stühle aktiv ignorieren, eine Exkursion zum

Klimastreik anmelden? Diejenigen von uns, die sich auf der Seite ihrer klimastreikenden Schüler:innen positionierten, suchten und fanden einander – auf den Demos, über Socialmedia: Am Weltfrauentag, dem 8. März, 2019 ging der Instagram-Account @teachers-forfuture.germany online. In der Beschreibung steht seit diesem Tag und bis heute „Wir sind Lehrer:innen, die sich mit den Schüler:innen von FFF solidarisieren.“

Seitdem ist viel passiert – allerdings nicht im Sinne unseres Planeten und aller, die auf vielfältige Weise für seinen Erhalt kämpfen. Expert:innen des Weltklimarats halten es für möglich, dass wir bereits in die Phase einer exponentiellen Erwärmung eingetreten sind. Eine gegenüber dem vorindustriellen Zeitalter drei Grad wärmere Welt schon bis 2050 erscheint derzeit als ein wahrscheinliches Szenario – während die Fossiliendustrie weiterhin 2,8 Milliarden US-Dollar Gewinn macht. Jeden einzelnen Tag.

Gleichzeitig vervielfachen sich die Krisen. Neben Klimaerwärmung und Artensterben sind die Corona-Pandemie, der Krieg gegen die Ukraine und die damit auch verbundenen wirtschaftlichen Sorgen sowie der es-

kalierende Konflikt in Nahost getreten. Die ineinander verzahnten Krisen und die immer vulnerabler erscheinende Zukunft verursachen eine große Verunsicherung – auch und gerade bei jungen Menschen. Jugendstudien verzeichnen nach wie vor eine hohe psychische Belastung unter Jugendlichen, die auch im Zusammenhang mit den großen Krisen steht. Die Wut und die Hoffnung der Klimastreiks sind der Resignation und der Angst gewichen. Die „Mental Health Crisis in Young Adults“ gehört, zusammen mit der immer deutlicher werdenden Krise der Demokratie, zu den drängendsten Herausforderungen für die Schule und ihre Bewältigung ist die wichtigste Aufgabe unseres Berufstands.

Allen, die sich im Netzwerk der Teachers for Future begegnen und engagieren, ist klar: Unsere Schule braucht einen System Change.

Wenn es die Aufgabe von schulischer Bildung im 21. Jahrhundert ist, junge Menschen unter Berücksichtigung ihrer psychischen und emotionalen Gesundheit auf eine unstete und fragile Zukunft vorzubereiten und sie zugleich zu zukunftsähigem Denken und Handeln zu befähigen, kommen wir mit dem System Schule, so wie wir es kennen, nicht



Von links nach rechts: Nora Oehmichen, Inga Feuser; Lehrkräfte und aktuell ehrenamtlich im Vorstand der Teachers for Future Germany e.V. aktiv

weit. Eine Ausbildung, die auf die eng getaktete Vermittlung von abprüfbarem Fachwissen auf der Grundlage überladener Bildungspläne sowie auf Konkurrenz und Selektion setzt, bietet nicht nur zu wenig Raum für politische Bildung, vernetztes Denken und problemlösendes, handlungsorientiertes Lernen – sie steht all dem sogar im Weg. Einen Raum für Zukunftssorgen und Krisengefühle gibt es nur sehr selten.

Aus Schüler:innensicht besteht der schulische Alltag in erster Linie aus dem Erleben von Fremdbestimmtheit. Im 45-Minuten-Takt sollen sie sich für Inhalte interessieren, die ihnen vorgegeben, nach einigen Wochen abgefragt und dann zum Großteil wieder vergessen werden. Versagensängste und Beschämung sind ständige Begleiter im schulischen Alltag der meisten.

Ein solches System der erlernten Hilflosigkeit steht in einem eklatanten Widerspruch zu dem in allen Schulgesetzen verankerten übergeordneten Bildungsziel, junge Menschen zu mündigen Bürger:innen zu „erziehen“. Es ist absurd zu glauben, dass junge Menschen, die in erster Linie gelernt haben, sich anzupassen, Vorgaben zu befolgen und Widerspruch nach Möglichkeit zu vermeiden, mit dem Abschlusszeugnis plötzlich zu überzeugten Demokrat:innen werden. Wenn sie es dennoch sind, ist das – Ausnahmen bestätigen die Regel – nicht in erster Linie das Verdienst von Schule, sondern von außerschulischen Kontexten, in denen Jugendliche demokratisch politisiert werden, etwa bei Fridays for Future oder anderen Gruppen der sozial-ökologischen Bewegung. Hier findet praktisches Demokratielernen statt: eine Demo anmelden, sich mit anderen vernetzen, Aktionsformen kennenlernen und sich dazu verhalten, Entscheidungen als Gruppe treffen, Safer Spaces schaffen – welche demokratiepraktischen „Leistungen“ in solchen aktivistischen Gruppen von jungen Menschen „erbracht“ werden, findet im Lehrer:innenzimmer noch viel zu wenig Beachtung.

Politischer Diskurs wird dort lieber gemieden – viele Kolleg:innen begreifen ihre Lehrtätigkeit und damit auch sich selber als politisch „neutral“ und den Raum Schule als einen „neutralen“ Ort, an dem politische Forderungen keinen Platz haben. Diese Haltung hat vielfältige Ursachen, wie zum Beispiel die Überbetonung der Mäßigungspflicht und der

parteipolitischen Neutralitätspflicht von Seiten der Dienstherren sowie im öffentlichen Diskurs – und nicht zuletzt ist es sicherlich auch eine Generationenfrage.

Doch auch die Lehrer:innenbildung empowert nicht gerade dazu, Haltung zu entwickeln, sich nicht nur als Vermittler:in fachbezogener Inhalte, sondern auch als Citizen zu begreifen und so zu agieren. Auch politische Bildung wird viel zu oft noch als Aufgabe der entsprechenden Fachlehrer:innen begriffen, anstatt als die übergeordnete Querschnittsaufgabe, die sie laut Schulgesetz ist.

Wir können es als Gesellschaft nicht dem Zufall überlassen, ob junge Menschen mit praktischem politischem Engagement für eine offene, vielfältige, nachhaltige Gesellschaft in Berührung kommen oder nicht. Sowohl im Sinne der mentalen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen als auch mit Blick auf den Erhalt unserer demokratischen Werte und unserer Lebensgrundlagen brauchen wir deutlich mehr Partizipation von allen am Schulleben Beteiligten, vorrangig von den Schüler:innen selbst.

Die Schule darf nicht länger als „neutraler“ Lernort missverstanden werden. Damit das Vertrauen in die demokratischen Institutionen nicht weiter schwindet, muss die Schule zu einem Ort gelebter Demokratie und zugleich für ein Reallabor für eine nachhaltige Zukunft werden. Im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung muss die Schule sich selbst immer wieder daraufhin überprüfen, und die ihr zugrundeliegenden Wertvorstellungen und Handlungsnormen auf ihre Zukunftsfähigkeit hin hinterfragen. Das gilt ganz besonders im Hinblick auf die Klima- und Biodiversitätskrise: Hier müssen die Jungen ausbaden, was die Boomer-Generation, und zu der gehören auch die für die Standards und Gepflogenheiten des aktuellen Schulsystems Verantwortlichen, mitverursacht haben. Statt die Schüler:innen mit immer neuem Stoff zuschütten, wäre hier auch ein gewisses Maß an Demut angebracht: Einzugestehen, erstens selbst Teil des Problems zu sein, und zweitens auch keinen Erwartungshorizont dafür in der Schublade zu haben, wie wir die sozial-ökologische Transformation schaffen – und aus dieser Haltung heraus gemeinsam an Lösungen zu arbeiten.

Und genau das ist das Kernanliegen von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die

wir in Zukunft noch viel stärker mit politischer Bildung zusammen denken müssen. Wie Settings gestaltet werden können, in denen Lernende – und auch Lehrende! – zu „citizens in action“ werden, finden wir nicht nur in der Unesco-Roadmap „BNE 2030“ oder im Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beschrieben, sondern mittlerweile auch in der Praxis, an immer mehr Schulen, die hier vorangehen: Mit Freiraum-Lernformaten wie dem FREI DAY, mit Partizipationsprozessen, eingebettet in das Beteiligungstool „aula“, oder indem sie sich professionelle Unterstützung für den eigenen Transformationsprozess suchen, etwa bei „Schule im Aufbruch“.

Mit dem Teachers for Future-Netzwerk bieten wir Lehrkräften aller Fachrichtungen und Schularten, die wesentliche Rahmenbedingungen des gegenwärtigen Schulsystems in seinen Auswirkungen als kontraproduktiv erkennen, einen Raum, der es ihnen ermöglicht, über den Tellerrand ihrer eigenen Schule hinauszublicken, sich untereinander auszutauschen und das eigene Unwohlsein mit anderen zu teilen. In wechselseitigem Austausch mit wichtigen Stakeholdern der politischen und Nachhaltigkeitsbildung erfahren Kolleg:innen hier Befähigung und Empowerment und bilden eine Caring Community, durch die sie in die Lage versetzt werden, das System Schule nicht als höhere Gewalt einfach nur hinzunehmen, sondern sich als dessen Mitgestalter:innen zu begreifen. So schrieb kürzlich eine Kollegin in einem Teachers-Chat: „Liebe alle, ich bin jetzt seit einem Jahr bei euch dabei. In dieser Zeit habe ich (...) meinen MdL persönlich getroffen, mit der BNE-Fachreferentin des Kultusministeriums gezoomt, einen Schulbuch-Verlag auf uns aufmerksam gemacht und kürzlich einen Workshop auf einem Schulkongress gegeben. Mein Denken über Schule ist durch euch enorm facettenreich geworden und meine Lust, daran etwas zu verändern, auch für meine eigenen Kinder, steigt stetig. Durch euch bin ich ermutigt, Dinge anzusprechen und im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufzuzeigen.“

Zukunft ereignet sich nicht einfach – weder im Klima- noch im Demokratiekontext. Zukunft gemeinsam zu mitgestalten, an unseren Schulen, in der Bildungspolitik und auf den Straßen, lässt uns, bei allen Hindernissen und

Rückschlägen, immer wieder Selbstwirksamkeit erfahren. Es ist unsere Verantwortung als Lehrkräfte, genau solche Gestaltungsräume auch unseren Schüler:innen zu ermöglichen. Diensteld verpflichtet!

Hilfreiche Links

Der Film zur Teachers-Tagung an der JGU Mainz im September 23 „Lehrer:in sein in der Klimakrise“: <https://www.youtube.com/watch?v=g7lcL7ELpJg>



Die „Mainzer Erklärung“, die aus dieser Tagung hervorgegangen ist: <https://tagung2023.teachers-forfuture.org/wp-content/uploads/2023/10/Ab->

schlusspapier-zur-Tagung-%E2%80%9ELehrerin-sein-in-der-Klimakrise-%E2%80%93-wie-existentielle-Krisen-unseren-Beruf-veraendern-FINAL.pdf



Der Film zum Teachers-Workshop in Leipzig im Vorfeld der Landtagswahlen in Sachsen (und Thüringen und Brandenburg): https://www.youtube.com/watch?v=hKpBooy8P_A



Der Film „Diensteld verpflichtet“ vom Februar 24 anlässlich der großen Demos für Demokratie und der Diskussion darüber, ob/wie (verbeamtete) Lehrer:innen sich daran beteiligen können: <https://www.youtube.com/watch?v=yFZs8MbPb1c>



arbeit adressieren können. Diese Unabhängigkeit der Berliner Landeszentrale für politische Bildung ist rechtlich im Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG, § 12f.) eindeutig geregelt. Darin ist festgehalten, dass die Gesamtverantwortung für die Arbeit bei der Zentrale selbst liegt. Ein Kuratorium wacht über die Überparteilichkeit der Arbeit.

Die Leitung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin will diese rechtlich verankerte Unabhängigkeit jetzt massiv wie folgt beschneiden:

- Die Berliner Landeszentrale für politische Bildung soll künftig einer Stabsstelle „Politische Bildung und Demokratieförderung“ unterstellt werden.
- Die Leitung der neuen Stabsstelle soll ohne Auszeichnung besetzt werden.
- Hier sollen die inhaltlichen Vorgaben bestimmt werden, welche von der Landeszentrale umgesetzt werden müssen.
- Die herausgegebenen Materialien müssen zukünftig durch die Senatsverwaltung genehmigt werden.
- Die Förderungen von Organisationen der Zivilgesellschaft sollen künftig von der Stabsstelle „fachlich und inhaltlich abgestimmt“, d.h. kontrolliert werden.

derte Träger und Inhalte der politischen Bildung künftig parteipolitisch bestimmt werden. Sollten die Pläne der Senatsbildungsverwaltung umgesetzt werden, ist jetzt schon absehbar, dass dann in Zukunft viele Angebote der bundesweit recht einmaligen bunten Berliner Bildungsszene nicht mehr gefördert werden, weil Jugendstaatssekretär Herr Liecke und das von ihm installierte Personal dies verhindern.

Eine solche Politik verstößt nicht nur gegen das Erwachsenenbildungsgesetz, sondern auch gegen die Grundlagen der politischen Bildung, wie sie nach dem Nationalsozialismus über Jahrzehnte demokratischer Konsens waren. Es besteht die Gefahr, dass künftig von Senatsseite aus Pluralität verhindert wird und Kontroversität auf der Strecke bleibt. Das Kuratorium, das diese Prinzipien bisher überwacht, wird entmachtet, die durch die Leitung der Landeszentrale gesicherte Fachlichkeit ausgehöhlt. Damit werden Demokratiebildung und politische Bildung in Berlin geschwächt, was antidemokratische Akteure im Lande stärken wird.

Zu den Erstunterzeichnenden der Petition gehören zahlreiche Wissenschaftler:innen, Politische Bildner:innen und Akteure der außerschulischen politischen Bildung.

Die Petition kann weiterhin unterstützt werden auf

<https://www.change.org/DVPB-Petition>



Hessen

Politische Bildung für Demokratie und gegen Menschenfeindlichkeit: Bericht zum 4. Hessischen Politiklehrer:innentag

Gesellschaftliche Krisen und Konflikte werden auch in der Schule spürbar: Antisemitismus, Rassismus und andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, antidemokratische Verschwörungstheorien, rechtspopulistische Parolen und Diskriminierung fordern Lehrkräfte im Schulalltag heraus. Der vierte Hessische Politiklehrer:innentag widmete sich am 12. September 2024 in der Evangelischen Akademie damit verbundenen Fragen des Umgangs mit demokratifeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen in Schule und Politikunterricht. Die Veranstaltung wurde von der DVPB Hessen in Kooperation mit den Evangelischen Akademien Frankfurt und Hofgeismar, der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung und dem Modellprojekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ der Universität Marburg organisiert.

Der Tag setzte sich aus zwei Vorträgen, sieben Workshops und einem Markt der Möglichkeiten zusammen. Auf dem Markt der Möglichkeiten konnten sich über den gesamten Tag hinweg Kolleg:innen über die Bildungs- und Beratungsangebote informieren: Mit der Bildungsinitiative „Ferat Unvar“, der Stiftung Adam von Trott, der „Gelben Hand“ und dem „DemokratieWagen“ des Vereins „mehr als wählen“ e.V. stellten etablierte Partner ihre Angebote für Schulen vor.

Mit einer Verhältnisbestimmung von Politischer Bildung und Extremismusprävention eröffnete Prof. Dr. Monika Oberle den Tag für über 100 Kolleg:innen aus ganz Hessen. In ihrem Vortrag wurde deutlich, welche Ausgangs- und Orientierungspunkte die Politische Bildung im Umgang mit demokratifeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen hat. Anschließend konnten die Teilnehmenden an einem von sieben Workshops teilnehmen:



Prof. Dr. Monika Oberle hält den Eröffnungsvortrag.

Foto: Jens Frischkorn

Im Antisemitismus-Workshop von Tami Rickert (Bildungsstätte Anne Frank) und Annette Lorenz (Evangelische Akademie Frankfurt) wurden mit fachlicher und erwachsenenpädagogischer Expertise die Erfahrungen, Befürchtungen, Wünsche und Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden benannt und besprochen.

Im Workshop „Antiziganismus – ein Thema für Schule und Unterricht“ von Ina Hammel (Verband Deutscher Sinti und Roma Hessen) ist allen Teilnehmenden bewusst geworden, wie diese spezifische Form des Rassismus nicht nur im Bildungsbereich vernachlässigt wird. Das Fazit aller war, dass das Thema Antiziganismus verstärkt behandelt werden muss und ein sensiblerer Umgang mit antiziganistischem Rassismus notwendig ist.

Im Workshop „WortLOS! – gegen rechte Parolen“ von Ronja Lindenberg widmeten sich die Teilnehmenden dem Umgang mit Stammtischparolen im Schulalltag. Anhand von szenisch inszenierten Fallbeispielen erprobten die Teilnehmenden konkrete Handlungsmöglichkeiten und -alternativen. Ziel war es, Handlungssicherheit im alltäglichen Umgang mit rechten Parolen zu gewinnen.

Der Workshop von Prof. Dr. Rico Behrens und Stefan Breuer fokussierte alltägliche Erfahrungen mit antidemokratischen Äußerungen im Klassenzimmer. Die von Teilnehmenden eingebrachten Fälle wurden mithilfe der Methode der Toleranzgrenze diskutiert und Handlungsmöglichkeiten entwickelt.

Mit einem Rollenspiel zwischen Verschwörungsgläubigen und ihren Gegner:innen begann der Workshop „Von Coronawahn und Klimalüge: Verschwörungstheorien im Politikunterricht“ von Philipp Klingler, Maria Schneider und Fabian Welsch (Modellprojekt „Starke Lehrer – starke Schüler“, Universität Marburg). In einem Posterrundgang konnten die Teilnehmenden ihr Wissen zu Verschwörungstheorien vertiefen. Anschließend wurden Methoden des Umgangs mit Verschwörungstheorien diskutiert und in Bezug auf Wirksamkeit und Zielgruppen systematisiert.

Lenard Suermann gestaltete einen Workshop zum Umgang mit Verschwörungserzählungen in der beruflichen Bildung. Nach grundlegenden Informationen zum Thema tauschten sich die Teilnehmer:innen anhand eines konkreten Falls zum Umgang mit Verschwörungserzählungen aus und sammelten Chancen und Möglichkeiten im Umgang mit Betroffenen.

Im Workshop „Politische Bildung als Schulprinzip – Chancen und Herausforderungen für Politiklehrer:innen“ stellte Dr. Bernt Gebauer die unterschiedlichen Praxisfelder schulischer politischer Bildung dar. Im Austausch wurde das eigene Professionsverständnis mithilfe von Fallbeispielen reflektiert und diskutiert.

Der Vortrag von Dr. Reiner Becker zu Demokratie und Demokratifeindlichkeit in Hessen stellte den Abschluss des Tages dar. Reiner Becker rückte die Herausforderungen der Demokratie im Kontext gesellschaftlicher „Megatrends“ in den Mittelpunkt und erläuterte die zunehmende Bedrohung durch rechtsextreme Akteure. Er plädierte in seinem Schlusswort dafür, jetzt für Demokratie und gegen Menschenfeindlichkeit einzustehen – jetzt, wo es noch früh genug ist, eine tiefgehende Krise der Demokratie verhindern zu können.

Die Dokumentation des Tages, inklusive der Aufnahmen der beiden Vorträge, findet sich unter www.politiklehrerinnentag.de. Über diese Website wird auch rechtzeitig über den nächsten Termin informiert.

Christoph Bauer, Jens Frischkorn, Susann Gessner, Jana Gürke, Katharina Klingebiel, Philipp Klingler, Andreas May, Friederike Müller, Maria Schneider, Brian Scott, Jonathan Vogt

TIPP

Online-Workshops zur Bundestagswahl

Die Hessische Landeszentrale für politische Bildung veranstaltet Workshops für Schüler*innen ab Klasse 9. Die Jugendlichen spielen in Teams und entwickeln gemeinsam eine Wahlkampagne. Anschließend müssen Unterstützer*innen gefunden werden.

Das Spiel veranschaulicht nicht nur die politischen Inhalte, sondern vermittelt ein Verständnis des politischen Systems, für den Umgang mit Medien und Öffentlichkeit.

Auch für die Kommunalpolitik und die Möglichkeiten der kommunalen Mitgestaltung werden Workshops angeboten; hier werden Schüler*innen ab der Jahrgangsstufe 10 adressiert.

Weitere Informationen unter:
<https://hlz.hessen.de/angebote/planspiele/online-workshops/>

Niedersachsen

32. Tag der Politischen Bildung in Hannover

Am 19. September fand in den Räumen der Leibniz Universität Hannover der 32. Tag der Politischen Bildung statt. Die diesjährige Veranstaltung stand unter dem Titel: „Wirtschaft demokratisch und zukunftsabhängig gestalten: Sozioökonomische Bildung als Teil der Politischen Bildung“. Organisiert wurde der Fachtag vom Landesverband Niedersachsen der DVPB in Kooperation mit der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung und dem Institut für Didaktik der Demokratie. Finanziell wurde er außerdem durch das Niedersächsische Kultusministerium unterstützt.

Nach der Eröffnung durch den Zweiten Landesvorsitzenden Michael Nagel und einer Begrüßung durch den Landesvorsitzenden Dr. Moritz Peter Haarmann sowie durch Vertreter*innen der beiden Kooperationspartner*innen sprach der Staatssekretär im Kultusministerium Marco Hartrich anstelle der kurzfristig erkrankten Kultusministerin Julia Willig Hamburg ein Grußwort. Hartrich betonte die Bestrebungen des Ministeriums für eine Stärkung der Demokratiebildung und erklärte u.a., dass der vom Landesverband im Frühjahr gestellten Forderung nach einer Überarbeitung der Kerncurricula für das gymnasiale Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“ nachgekommen wird. Im Anschluss stellte er sich in einem Austausch mit dem Landesvorsitzenden Dr. Moritz Peter Haarmann den Fragen und Forderungen der niedersächsischen DVPB. Neben der schon lange bestehenden Anmahnung, die Politische Bildung in die Landesverfassung aufzunehmen, ging es dabei unter anderem um die unzureichende finanzielle Ausstattung der Landeszentrale für politische Bildung sowie um das Fehlen eines Unterrichtsfachs der Politischen



Foto: Paula Beug, Fotokurs Glocksee Schule

Staatssekretär Michael Hartrich erklärte, dass der vom Landesverband im Frühjahr gestellten Forderung nach einer Überarbeitung der Kerncurricula für das gymnasiale Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“ nachgekommen wird.

Bildung für die Schuljahrgänge 5 bis 7 an allgemeinbildenden Schulen.

In der ersten Keynote des Fachtags legte die freie Akademikerin, Autorin und Aktivistin Dr. Friederike Habermann unter dem Titel „Eine andere Wirtschaft ist möglich – Das Gute Leben für Alle abseits von Ausbeutung und Externalisierung“ die Schattenseiten der kapitalistischen Wirtschaftsweise offen, stellte vermeintliche Selbstverständlichkeiten des Wirtschaftens infrage und zeigte Ansätze von Alternativen auf.

Im Anschluss konnten die Teilnehmenden zwischen sechs unterschiedlichen Workshops wählen, die in zwei Phasen jeweils zweimal durchgeführt wurden. Von einem theoretisch fundierten Einblick in die plurale Ökonomik über die Analyse von Lehrmitteln der Wirtschaftsbildung sowie praxisorientierte

Methodenworkshops und einem Einblick in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bis hin zu einem von Schüler*innen durchgeführten Workshop zur Gestaltung von Schüler*innenfirmen bot das Programm vielfältige Angebote für die schulische und die außerschulische Politische Bildung.

Nach den Workshops legte Dr. Moritz Peter Haarmann in einem Vortrag mit dem Titel „Zukunftsfähigkeit der Wirtschaftsordnung als politische Bildungsaufgabe“ dar, warum die Wirtschaft ein elementares Lernfeld der Politischen Bildung ist. Den abschließenden Programmpunkt des Fachtags bildete ein Vortrag von Prof. Dr. Harald Hantke, der an der Leuphana Universität Lüneburg derzeit die Juniorprofessur für sozialwissenschaftliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsdidaktik innehat. Unter dem Titel „Grundaspekte einer zukunftsähnlichen wirtschaftlichen Bildung“ verband Hantke die sozioökonomische Bildung mit Demokratiebildung und ging dabei besonders auf die berufliche Bildung ein.

Insgesamt nahmen an der Veranstaltung etwa 85 Politische Bildner*innen aus allgemein- und berufsbildenden Schulen, verschiedenen Bereichen der non-formalen Politischen Bildung sowie der Wissenschaft teil. In den unterschiedlichen Formaten kamen sie in einen fruchtbaren Austausch über zentrale Fragen einer Politischen Bildung, die zur Befähigung Lernender zur demokratischen Gestaltung einer zukunftsähnlichen Wirtschaft in Zeiten multipler Krisen beitragen will.

Michael Nagel



Foto: Paula Beug, Fotokurs Glocksee Schule

Schüler*innen der Glocksee Schule Hannover stellen im Workshop interessierten Lehrkräften und weiteren Politischen Bildner*innen das Konzept und die Arbeit ihrer als Schüler*innengossenschaft organisierten Schüler*innenfirma vor.

Bremen

Bremer Demokratietag – Schüler:innen, Lehrkräfte und Wissenschaftler:innen erörtern gemeinsam die Frage: „Demokratie(bildung) im Krisenmodus?“

Den 4. Demokratietag – „Demokratie(bildung) im Krisenmodus?“ hat der Bremer Landesverband der DVPB am 17. September 2024 in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule Bremen ausgerichtet. Die Konzeption und Durchführung war inhaltlich so angelegt, dass zuerst die Ergebnisse der Mitte-Studie die aktuellen Entwicklungen demokratiegefährdender Einstellungen der Befragten in Deutschland aufgezeigt und im Anschluss die Rolle der politischen Bildung beleuchtet wurde, um am Nachmittag Schüler:innen mit ihren Umsetzungsformaten das Wort zu geben. Mit knapp 100 Teilnehmenden und ihren positiven Rückmeldungen sowie mehreren Beitritten zum Bremer Landesverband der DVPB hat sich das Konzept des Demokratietags in der Praxis bewährt.

In der Vorstellung der Studie „Die distanzierte Mitte“ hat Mitherausgeber und Projektkoordinator Nico Mokros von der Universität Bielefeld Antworten der Befragten in Bezug auf das Vertrauen in politische Institutionen und Medien sowie weitere Themenbereiche insbesondere mit Blick auf demokratiegefährdende und rechtsextreme Einstellungen eingeordnet. Im anschließenden Plenum wurden Fragen zu den Auswertungsmöglichkeiten sowie über die Zunahme von populistischen und rechtsextremen Einstellungen unter Jugendlichen diskutiert. Inwiefern sich die Demokratie also im Krisenmodus befindet, wurde gemeinsam lebendig diskutiert.

Im zweiten Teil des Vormittages stellte Prof. Dr. Andreas Klee, Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik, Direktor des Zentrums für Arbeit und Politik (zap) der Universität Bremen und Mitglied des Landesverbands der DVPB Bremen mit Bezug auf das neue Buch „Unhaltbarkeit – auf dem Weg in eine andere Moderne“ von Ingolf Blühdorn Fragen und Thesen zur Wirksamkeit derzeitiger politischen Bildung in den Raum: Ist die Demokratisierung der Demokratie noch zielführend oder ist sie bereits ein Anachronismus? Wenn politische Bildung immer einen emanzipatorischen Ansatz hat, wie muss sie sich aufstellen, wenn im Transformationsprozess die individuelle und freiwillige Aufgabe von Mitbestimmung als befreiender Akt der Selbstbestimmung genutzt wird? Wenn die faktische Transformation eine andere ist als wir sie normativ einfordern, sind wir dann hier als Teilnehmende des Demokratietages nicht nur eine kleine romantische Gruppe am Lagerfeuer? Hiermit befeuerte Prof. Klee eine lebhafte Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihrer eigenen Arbeit. Der Austausch prägte auch die anschließende Mittagspause.

Die danach vortragenden Schüler:innengruppen zeigten allerdings deutlich auf, dass und wie sie sich gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen stellen: In der größtenteils selbstorganisierten Arbeitsgruppe „Maker-Space“ entwickeln Mädchen aus der Vorklasse, die vor dem Krieg in der Ukraine geflohen sind, gemeinsam mit Mädchen aus der Re-

gelklasse Projekte, in denen sie sich digital und inklusiv mit den 17 SDGs auseinandersetzen.

Die Arbeitsgemeinschaft „Demokratisch handeln und Resilienz“ einer weiteren Schule in Bremen erläuterte die Bedeutung von persönlicher und gesellschaftlicher Resilienz und stellte mehrere ihrer bereits durchgeföhrten Projekte vor. Für die Schüler:innen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen ergaben sich durch die Beschäftigung mit demokratisch-politischer Bildung weitreichende Forderungen, die sie bereits als Entwurf in einem offenen Brief formuliert haben: Den Politikunterricht auf mindestens vier Stunden auf die gesamte Sekundarstufe I im Stundenplan ausbauen, zusätzlich eine:n Demokratiebeauftragte:n mit drei Verfügungsstunden in jeder Schule einzusetzen, um den Bereich der demokratischen Bildung als Querschnittsaufgabe zu verankern sowie das Thema Diskriminierung mit Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und Kolonialismus in Schule und Unterricht bearbeiten.

Anschließend berichtete die Gesamtschüler:innenvertretung, dass sie neben ihrer Arbeit für die Schüler:innenvertretungen Teil einer gemeinsam agierenden Arbeitsgruppe „SV-Landschaft“ des Bundeslandes sei und inzwischen regelmäßige Treffen mit der Bildungssenatorin habe. Allerdings bestünden nach wie vor strukturell widrige Umstände, die eine reibungslose und effektive SV-Arbeit erschweren. Viele der anwesenden Lehrkräfte haben dadurch die deutlichere Unterstützung der Schüler:innenvertretung an ihren Schulen als Vorsatz für die nächsten Schritte mitgenommen.

Alle drei Schüler:innengruppen wurden für ihren herausragenden Einsatz für politische Bildung mit der Urkunde des DVPB-Landesverbands Bremen gewürdigt.

Der Tag wurde mit einer gemeinsamen Ideensammlung und Vernetzungsbörse abgeschlossen.

Claudia Froböse, 1. Vorsitzende des DVPB-Landesverbands Bremen



Schülerinnen der AG „Maker-Space“ präsentierten ihre Projekte.



Den Eröffnungsvortrag hielt Nico Mokros zur Studie „Die distanzierte Mitte“.

Foto: Dr. Corinna Sührig, DVPB-HB

Bayern

Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2024

Bereits zum fünften Mal wurde am 01. Juli 2024 der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ des Landesverbands Bayern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e. V. im Bayerischen Landtag verliehen. Kultusministerin Anna Stolz zeichnete im Beisein von Prof. Dr. Ursula Münch, Direktorin der Akademie für Politische Bildung in Tutzing, vier Abituriertinnen und Abiturierten aus, die sich in herausragender Weise in ihren Seminararbeiten mit aktuellen Themen aus den Bereichen Politik und Gesellschaft auseinandergesetzt haben. Auch Landtagspräsidentin Ilse Aigner hatte den Termin fest eingeplant, musste sich kurzfristig aber krankheitsbedingt von Landtagsdirektor Peter Worm vertreten lassen.

Zu Beginn der Veranstaltung im Lesesaal des Maximianeums richtete sich Kultusministerin Anna Stolz beeindruckt an die Preisträgerinnen und Preisträger: „Wettbewerbe wie der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ sind eine wunderbare Möglichkeit, junge Menschen für politische Fragestellungen zu begeistern. Sie alle haben hervorragende Seminararbeiten geschrieben und sich intensiv mit politischen Kulturen beschäftigt. Die Bandbreite der Themen ging von Feminismus über Verschwörungstheorien bis hin zu internationaler Machtpolitik. Unsere Demokratie braucht aufgeweckte junge Menschen wie Sie! Bitte bleiben Sie auch weiterhin so politikbegeistert! Ein besonderer Dank geht auch an Ihre Lehrkräfte, die Sie bei diesen Höchstleistungen begleitet haben.“

Landtagspräsidentin Ilse Aigner sagte bereits vorab: „Der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ nimmt die Demokratie in den Blick – mit all ihren Facetten, national und international. 83 Arbeiten zu komplexen politischen Themen sind eingereicht worden, beispielsweise zum Taiwan-Konflikt, zu Verschwörungsmythen, zu modernen Formen der Sklaverei und gesellschaftlichen Rollenbildern. Sie wurden aus ganz unterschiedlicher Fächerperspektive beleuchtet: Das war nicht etwa Hemmnis, das war Motivation. Mich stimmt das sehr zuversichtlich, denn damit wird klar: Viele in unserer jungen Generation haben den Ernst der Lage erkannt und sie haben erkannt, dass es sich lohnt, genauer hinzuschauen. Demokratie ist dabei das Gegenmodell zu Unrecht, Gewalt, Angst und Fremdbestimmtheit. Niemand liebt die Freiheit so sehr wie die jungen Menschen und deshalb setze ich voll auf Euch: Seien Sie aktive, selbstbewusste und verantwortliche Bürgerinnen und Bürger. Mit Ihrer Haltung und Ihren Gedanken zu brennenden Fragen der Zeit haben Sie die Jury überzeugt. Ich gratuliere Ihnen zu Ihrem außerordentlichen Erfolg beim Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ 2024.“

Im Namen des Landesverbands Bayern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung bedankte sich ihr Vorsitzender, Prof. Dr. Stefan Rappenglück, für die Grußworte sowie bei Landtagspräsidentin Ilse Aigner für die erneute Übernahme der Schirmherrschaft und die Durchführung der Preisverleihung im Bayerischen Landtag. Zudem dankte er der Heinz und Sybille-Laufer-Stiftung für politische Wissenschaft für die Finanzierung der Preisgelder, der Akademie für Politische Bildung Tutzing, die Gutscheine für die Preisträger zur Verfügung stellt, und den Mitgliedern der Jury für ihre ehrenamtliche Arbeit.

Die Politische Bildung an Schulen steht und fällt mit dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer. Daher richtet sich der Dank des Landesverbands Bayern auch sehr herzlich an die Kursleiterinnen und Kursleiter für ihre Arbeit bei der Betreuung der Arbeiten. Viele Rückmeldungen von Schulen zeigen, dass der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ sehr gut ankommt und geschätzt wird.

In seiner anschließenden Laudation berichtete Prof. Dr. Rappenglück erfreut, dass seit dem Start des Preises vor fünf Jahren insgesamt rund 650 Seminararbeiten aus ganz Bayern durch die Jury begutachtet wurden. Dieses Jahr reichten 83 Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten ein.

Eine achtzehnköpfige Jury des Landesverbands Bayern der DVPB, bestehend aus Lehrkräften und im Hochschulbereich tätigen Personen, wählte aus den eingereichten Arbeiten vier herausragende aus. Bewertet wurden insbesondere die Problemorientierung, der aktuelle Bezug, eine multiperspektivische Vorgehensweise, ein eigenständiges, kritisches politisches Urteil, ein erkennbarer Anteil an Eigenaktivität im Verhältnis zur Quellenarbeit, die Anwendung von sachgerechten Recherchemethoden sowie die überzeugende Formulierung eines plausiblen Ergebnisses.

Diese Einzelkriterien konnten jeweils mit maximal 15 Punkten, der erkennbare Anteil von Eigenaktivität sogar mit bis zu 30 Punkten bewertet werden. Insgesamt war eine Maximalpunktzahl von 120 Punkten möglich, die alle vier Preisträgerinnen und Preisträger annähernd erzielten.

Neben den ersten drei Preisen wurde in diesem Jahr auch wieder ein Sonderpreis vergeben. Der erste Preis wurde mit 300 Euro prämiert, der zweite Preis mit 200 Euro, der dritte Preis und der Sonderpreis jeweils mit 100 Euro; zudem gab es für jeden einen Gutschein für die Teilnahme an Angeboten der Politischen Akademie Tutzing.

Nachdem im Jahr 2023 zufällig alle Preisträger männlich waren, ist das Geschlechterverhältnis heuer ausgeglichen.

Vor der Übergabe der Urkunden und Preise durch Kultusministerin Anna Stolz und Prof. Dr. Ursula Münch würdigte Prof. Dr. Rappenglück die Seminararbeiten der vier Preisträgerinnen und Preisträger im Einzelnen.

Abgerundet wurde die gelungene Veranstaltung mit einem kleinen Catering vor dem Plenarsaal, bei dem sich die Preisträgerinnen und Preisträger, deren Eltern und begleitende Lehrkräfte in Gesprächen mit geladenen Gästen austauschen konnten.

Anwesend waren u.a. Dr. Ian-Tsing Joseph Dieu (Generaldirektor der Taipeh Vertretung in München), Gabriele Triebel (stv. Vorsitzende des Bildungsausschusses des Bayerischen Landtags), MRin Susanne Raab (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus), Katharina Lehmann (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung), Prof. Dr. Andrea Szukala (stv. Vorsitzende Bundesverband DVPB, Universität Augsburg) und Prof. Dr. Peter Hampe (Ehrenvorsitzender des LV Bayern der DVPB).

Nach der Veranstaltung konnten Interessierte an einer Führung durch den Landtag und durch die DenkStätte Weiße Rose im Gebäude der Ludwig-Maximilians-Universität teilnehmen.

Die Preisträger 2024 (in alphabetischer Reihenfolge):

Frick, Valerie (Allgäu-Gymnasium Kempten): zweiter Preis

Racial Discrimination in Qatar (Kafala System)
– **Modern Slavery and Racial Discrimination in the Modern World: The Case of Quatar** (Leitfach Englisch)

Fuchs, Valentin (Camerloher-Gymnasium Freising): erster Preis

Der Taiwan-Konflikt (Leitfach Sozialkunde)

Neuberger, Jonas (Wirsberg-Gymnasium Würzburg): Sonderpreis

Männlicher Feminismus (Leitfach Sozialkunde)

Vollmar, Mathilda (Michaeli-Gymnasium München): dritter Preis

Verschwörungsmythen – eine akute Gefahr für die Demokratie? Ein Vergleich verschiedener Verschwörungsmythen und ihres Einflusses auf die Stabilität der Demokratie (Leitfach Sozialkunde)

Stefan Rappenglück/Uta Lechner

Jahrestagung 2024 des Landesverbandes Bayern

Die **Jahrestagung 2024** des Landesverbandes fand vom **20.–22.09.2024** in Zusammenarbeit mit der Europäischen Akademie Bayern und der Akademie für politische Bildung Tutzing in der Akademie für politische Bildung Tutzing zum Thema statt:

Andere Pfade für die politische Bildung. Wie lassen sich Zielgruppen besser erreichen?

Die Jahrestagung mit rund 60 Teilnehmenden hat dabei mit Vorträgen, Praxisbeispielen und Podiumsrunden das immer bedeutsamere Thema aufsuchende politische Bildung und Zielgruppenerreicherung aus unterschiedlichen Blickwinkel beleuchtet.

Im Rahmen der Tagung fand auch die Mitgliederversammlung mit dem jährlichen Rechenschaftsbericht und der turnusgemäßen Neuwahl des Vorstandes an.

Zum Vorsitzenden des Landesverbandes wurde wieder Prof. Stefan Rappenglück, zu seinem ersten stv. Vorsitzenden Bernhard Hof und zum Kassier Armin Seemann gewählt.

Neu im engen Vorstand ist als zweite stv. Vorsitzende Uta Lechner und als Schriftführerin Sonja Zimmermann.

Ferner wurden 13 KollegInnen aus der Schule, der außerschulischen politischen Bildung und der Hochschullehre in den erweiterten Vorstand des Landesverbandes gewählt.

Stefan Rappenglück



Literatur

Krisen verstehen, Alternativen denken, Transformation gestalten – Eine Methodensammlung

Konzeptwerk Neue Ökonomie: Endlich Wachstum – Bildungsmaterialien für eine sozial-ökologische Transformation. 2024. Kostenlos abrufbar unter: <https://endlich-wachstum.de>



Das Bildungsportal „Endlich Wachstum“ bietet einen bunten Strauß an Methoden im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation. Es wurde vom Leipziger Thinktank Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. erarbeitet und ist kostenlos online verfügbar. Der Verein versucht in seiner Arbeit Akteur*innen aus sozialen Bewegungen, Wissenschaft und Zivilgesellschaft zu vernetzen und Räume für Austausch und Bildung zu schaffen. Schon im Jahr 2012 ging die erste Fassung der Plattform „Endlich Wachstum“ online. Nun wurde sie vollständig überarbeitet und nicht nur technisch optimiert, sondern auch inhaltlich aktualisiert und erweitert.

Auf der Plattform finden sich über 200 Methoden, die unterschiedliche Facetten einer sozial-ökologischen Transformation adressieren. Auf der Startseite erscheinen alle Methoden in einem Format, das an Spielkarten erinnert. Darauf zu sehen ist der Titel der Methode, ein passendes Icon im Comic-Stil sowie eine kurze Beschreibung, die angibt, um welche Art von Methode es sich handelt. So findet sich etwa „ein Quiz zu globalen Ungleichheiten“, eine „Kleingruppendiskussion zur Wirkmächtigkeit nachhaltigen Konsums“ oder ein „Zitatpuzzle zu Arbeit und Lebensqualität“. Außerdem finden sich auf jeder Methodenkarte Informationen zur Dauer und der Gruppengröße, für die sie geeignet ist. Bewegt man den Cursor über eine Methodenkarte, erscheint die „Rückseite“, auf der die Methode mit einem weiteren Satz etwas näher beschrieben wird. Über diese Rückseite gelangt man dann zur ausführlichen Methodenbeschreibung.

Die ebenfalls auf den Karten vermerkten Kategorien „Alternativen“, „Arbeit und Care“, „Digitalisierung“, „Ernährung“, „Gutes Leben?“, „Ökologie“

und „Wirtschaftswachstum“ geben einen guten Überblick über das Themenspektrum der Plattform. Durch einen Click auf eine der Kategorien oben auf der Seite lassen sich die Methodenkarten entsprechend sortieren. Auch nach Formaten lassen sich die Methoden von „Ausstellung“ über „Diskussion“ bis zum „Spiel“ filtern. Besonders positiv hervorzuheben ist die Möglichkeit, die Methoden nach Barrieren filtern zu lassen. So ist es z.B. möglich, nur Methoden anzeigen zu lassen, für die kein Sehvermögen der Teilnehmenden nötig ist. Auch die Auswahl mehrerer Filter gleichzeitig ist möglich. Darüber hinaus findet sich in der ausführlichen Beschreibung der Methoden auch eine Information zur Zugänglichkeit der Methode, in der auf mögliche Hürden wie etwa benötigtes Vorwissen hingewiesen wird. Einige Methoden sind außerdem auch auf Englisch und Spanisch verfügbar.

Die Anleitungen der Methoden sind übersichtlich und verständlich. Durch ausführliche Tipps, die zusätzlich zur Anleitung angeführt werden, wird möglichen Stolpersteinen und Schwierigkeiten vorgegriffen, die bei der Durchführung auftreten können. Auch Durchführungsvarianten und eine Möglichkeit, die Methoden auf den digitalen Raum zu übertragen, finden sich in jeder Anleitung.

Angereichert werden die Methoden durch Material, das von vorgefertigten Präsentationen über Quizfragen mit Erläuterungen bis hin zu Fotos und Texten reicht. Videos, die für die Durchführung einiger Methoden nötig sind, sind nicht auf der Plattform selbst eingebunden, sondern werden als Link zu einer anderen Plattform (z.B. Youtube) aufgeführt. Für die Nutzung hat das den Nachteil, dass nicht alle Videos im Vorphein heruntergeladen werden können, um während der Durchführung der Methode nicht auf einen Internetzugang angewiesen zu sein.

„Endlich Wachstum“ ist eine zeitgemäße Online-Plattform und eine ergiebige Fundgrube für Politische Bildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die vielfältigen Methoden richten sich vor allem an Jugendliche und lassen sich sowohl in der Schule als auch in der non-formalen Bildung anwenden. Sie dienen nicht nur der Vermittlung zentraler Fakten und Konzepte auf Feldern wie Klimagerechtigkeit, (Post-)Kolonialismus, Wachstumskritik oder Digitalisierung, sondern wollen auch die Analyse von Strukturen und Zusammenhängen unterstützen. Dabei schaffen sie Raum für Austausch und Diskussion ohne konkrete Lösungen vorzugeben. Indem vermeintliche Selbstverständlichkeiten hinterfragt und Alternativen aufgezeigt wer-

den, öffnen die Methoden Räume für eine kritische Betrachtung der vorgefundenen Wirklichkeit sowie der eigenen Eingebundenheit darin und regen die Lernenden zur Reflexion an. So wird potenziell ein kritisches Urteilsvermögen gefördert und ein Beitrag zur Befähigung der Lernenden geleistet, eine sozial-ökologischen Transformation aktiv mitzustalten.

Michael Nagel

Politische Bildung unter Krisenbedingungen

Marcus Hawel/Stefan Kalmring (Hg.), (Ohn-)Macht überwinden! Politische Bildung in einer zerrissenen Gesellschaft. Berlin (Verbrecher-Vlg.) 2024, 315 Seiten, 24 Euro.



Die beiden Herausgeber sind Mitarbeiter der Rosa-Luxemburg-Stiftung und organisieren dort den „Salon Bildung“, aus dessen Konsultationen der neue Sammelband hervorgegangen ist. Insofern ist das Spektrum der Beiträge, die von 19 Autoren und Autorinnen vorwiegend aus dem Stiftungskontext stammen, etwas enger gefasst als im thematisch gleich gelagerten „Handbuch kritische politische Bildung“ (vgl. Polis 1/24). Doch gibt es bei den Mitwirkenden und im Programmatischen viele Überschneidungen. Dies betrifft speziell den gesellschaftstheoretischen Ausgangspunkt, den Hawel/Kalmring als „multiple Dauerkrise“ (S. 7) bestimmen, wobei sie auch gleich noch das – eher beruhigende – Klischee von der Krise als Chance bemühen.

Doch was an Beispielen und Möglichkeiten der Bildungspraxis, vor allem im dritten (Aktivistische Bildung) und vierten Teil (Erfahrungsaustausch) der Publikation, vorgestellt wird, betont eher die Rolle des Unruhestifters. Aktivismus als Prinzip meint dabei nicht nur die engere Fassung einer Bildungsarbeit, die sich an soziale Bewegungen oder die gesellschaftliche Linke wendet, sondern überhaupt den intervenierenden Charakter. Es gelte, so Kalmring, „das Spannungsfeld zwischen dem real Möglichen und dem Bestehenden aufzumachen“, eine Perspektive zu bieten, „die Menschen aus ihrer Passivität reißt“ (S. 219). Die Chancen, die hier bestehen, werden teils etwas euphemistisch vorgestellt. Im „twilight of neoliberalism“ (S. 225) soll ein Aufbruch erfolgen und die Aktivisten „zu einer Hardrock-Punk-Band“ vereinen, „die in den Trümmern der alten Welt den Soundtrack der Zukunft spielt“ (S. 262). Eine „Gegenkultur“ soll die Ketten, die die Klassengesellschaft aufrecht erhalten, brechen und die „Verhältnisse zum Tanzen bringen“ (S. 265ff). Gleichzeitig werden aber auch die Grenzen zur Sprache gebracht, z.B. vom Ansatz der „Embodied Facilitation“ die physischen der Individuen: „Wenn der Körper Nein sagt“ (S. 249). Oder es wird in den abschließenden Gesprächen der Bildungspraktiker/innen die Kunst des Scheiterns hochgehalten: „Überhaupt ist Fehlerfreundlichkeit bei der Entwicklung von Projekten wichtig.“ (S. 296)

Für die allgemeine Debatte über den Status und die Aufgaben der politischen Bildung sind der erste (Kapitalismuskritik) und zweite Teil (Bildung in einer zerrissenen Gesellschaft) wichtig. Der entscheidende Punkt ist hier das Wiederanknüpfen an die Kritik der politischen Ökonomie, wie sie Marx mit dem „Kapital“ vorgelegt hat. Natürlich werden auch neuere Forschungsansätze und die Tradition der Kritischen Theorie von Adorno und Horkheimer einbezogen, doch sei bei letzterer, wie Hawel schreibt, mittlerweile eine „Anpassung an den Universitätsbetrieb“ zu verzeichnen, in dem die Verbindung zur Marx'schen Kritik „weitgehend entsorgt“ sei (S. 17). Holger Oppenhäuser bestätigt das, zeichnet aber auch nach, wie sich seit der Finanzkrise 2008 – nicht nur in der Bildungsarbeit – ein neues Interesse an der Marx'schen Theorie entwickelt hat. Und er zeigt, was für den zweiten, umfangreichsten Teil wegweisend ist, dass es hier nicht um eine Beschränkung auf (neo-)marxistische Themenstellungen geht, sondern um die Wiederbelebung „der klassischen fachdidaktischen Prinzipien der Problem- und Konfliktorientierung“ (S. 66).

Das verdeutlichen dann praxisnah die folgenden sechs Beiträge zu Klassismus, zur Pädagogik gegen rechts (am Beispiel der sexuellen Orientierung), zum „Klimaskzeptizismus“, zur Erziehung nach Auschwitz und gegen Antisemitismus sowie zur Auseinandersetzung mit dem breiten ideologischen Feld, das seit den letzten Jahren als Szene der Verschwörungstheoretiker und Querdenker von sich reden macht. Friedrich Burschel thematisiert dazu die Verunsicherungen, die bis in die Linke reichten, und hält abschließend fest, dass ein erweitertes Verständnis von antifaschistischer Bildung „die ökologische Katastrophe“ (S. 195) und damit die strukturellen Zusammenhänge der neuen multiplen Krisenlage in den Blick nehmen müsse. Julian Niederhauser widmet dem seinen Beitrag und stellt die diversen „klimaskzeptischen“ Trends als Herausforderung für die politische Bildung heraus. Diese müsse „die politische Auseinandersetzung um den derzeitigen fossilen Kapitalismus im globalen Norden“ (S. 119) in Angriff nehmen.

Johannes Schillo

Der Sinn des Alltäglichen und seine Kritik

Juliane Hammermeister: Sinnbilder des Alltagsverständes. Zur Bedeutung von Sinnbildungsprozessen in der institutionell gebundenen politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2023, 228 Seiten, OpenAccess.



Juliane Hammermeister verfolgt die Frage, „ob Kritiklernern im institutionell gebundenen politischen Unterricht möglich ist“ (S. 3). Sie fragt, wie Gramscis Denken in aktuellen Bereichen wie der Lerntheorie und der (kritischen) Politikdidaktik zu aktualisieren seien.

Zuerst werden institutionelle Bedingungen der Schule für die (Un-)möglichkeit von Kritiklernern besprochen (Kap. 1). Mit einer lerntheoretischen und politikdidaktischen Perspektive soll begreiflich werden, wie „Soziallagen, Alltagserfahrungen und Hegemoniekonstellationen [...] als Kontexte schulischen wie außerschulischen Lernens“ (S. 19) zu verstehen sind. Ziel einer solchen Operation ist die Erziehung zur Mündigkeit, die im Fokus (kritischer) politischer Bildung steht. Verf. nähert sich dem Problem aus zwei Richtungen: einer „institutionen- bzw. schulsoziologischen Perspektive“ (ebd.) sowie einer Untersuchung des Zusammenhangs von subjektorientierten Lernprozessen und ihren gesellschaftlichen Ermöglichungen und -verhinderungen in der Tradition der frühen Kritischen Theorie. Dazu nutzt sie im ersten Hauptkapitel (Kap. 2) die von Lange (2012) entfaltete ideale Typologie von Sinnbildern als Sinnbild-Konstruktionen. Diese seien eine widersprüchliche und brauchbare Kategorie, um Politik und Alltag in ihrer subjektiv bedeutsamen Verknüpfung zu rekonstruieren. Langes Fokusverschiebung auf die politische Bedeutung des Alltags helfe dabei, Politik als Prozess der Ein- und Unterordnung sowie eigensinniger Gegenwehr denkbar zu machen. Bei Gramsci findet sie dazu komplexere Überlegungen, die sie im umfassendsten Kapitel der Arbeit (Kap. 3.) überzeugend referiert. Hammermeister beschreibt in kluger, poetischer Weise die Kontexte Gramscis, skizziert den Hegemoniebegriff als pädagogisches Verhältnis und zieht Schlussfolgerungen für politikdidaktische Überlegungen und für die hegemonietheoretische Begründung von Kritiklernern durch Politikdidaktik. So liege die Hauptmotivation „in der Erschließung der Gedankenwelt Gramscis für die aktuelle lerntheoretische und politikdidaktische Debatte“ (S. 3). Die Kategorien „Hegemonie“ und „Alltagsverständ“ werden

prominent entfaltet und dienen einer Kritik an Langes mikroanalytischer Konstruktion der „Sinnbilder“, ohne deren Anliegen zu verwerfen. In Kapitel 4 wird der konkrete Nutzen einer den Alltagsverständ und die Sinnbilder kritisch integrierenden Perspektive diskutiert: „Aufgabe einer kritischen Politikdidaktik wäre es aber, eine politische Bildung zu befördern, welche die Schüler:innen in die Lage versetzt, nach dem versteckten Sinngehalt, den Ursprüngen und Ursachen von Inkonsistenzen in den Bildern zu fahnden und so die Möglichkeit eröffnet, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln“ (S. 158). Hammermeister illustriert anhand der Arbeiten von Andreas Eis zu Hegemonie und anhand von Sophie Schmitts ausgezeichnete Dissertation zu Sinnbildungsprozessen, wie wichtig eine materialistische und an Gramsci orientierte Kritik zu ihren Anliegen beitragen kann. Die Arbeit endet mit der Einschätzung, dass mit Gramsci eine kritisch-reflexive politische Bildung und Politikdidaktik auf Grenzen stößt, jedoch Möglichkeiten eröffnet, die politikdidaktische Lücke einer idealistischen Verwendung von Kategorien zu vermeiden. Unklar bleibt, warum die politikdidaktischen Lücken der Gramscirezeption nicht mit Positionen aus der erziehungswissenschaftlichen Gramscirezeption diskutiert wurde. Die Arbeit löst jedoch einen hohen Anspruch ein, indem sie praktisch überwindet, was sie kritisiert. Sie schließt „eine eklatante Kluft zwischen den Potentialen, die Gramscis Analysen und Konzepte für die politikdidaktische Forschung bereithält und dem geringen Interesse, das diese seinen Arbeiten entgegenbringt“ (S. 8).

Jan Niggemann

Es war einmal ein König ... die Idee von Demokratie für Kinder erzählt

André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desqualdo, Pedro Markun: Im Dschungel wird gewählt. Prestel Verlag 2020, 48 Seiten, 16 Euro (erhältlich auch als Sonderausgaben versch. Ipb und der bpb)



Es beginnt mit einem Skandal. Der Löwe, der scheinbar schon öfter durch Extravaganz aufgefallen ist, schlägt nun endgültig über die Stränge. Für ein Schwimmbad direkt vor seinem Anwesen staut er das Flusswasser, sodass alle unterhalb der Höhle auf dem Trockenen sitzen. Der Unmut formiert sich zu einer Demonstration, aber die Bedürfnisse und Perspektiven seiner Untertanen sind ihm „schnuppe“. Ob nicht irgendwie anders und besser regiert werden kann, fangen sich die Tiere im Protest an zu fragen. Die Ignoranz des Löwen demgegenüber löst nun den Systemwechsel aus. Die Eule schlägt eine Demokratie vor und verbindet das sogleich mit dem

Abhalten einer Wahl. So eine Wahl kennen die anderen Tiere noch nicht, sodass die Eule erklärt: Es gibt eine Wahlkampagne, in der sich alle vorstellen, die regieren wollen. Dann stimmen alle ab, diese Stimmen werden gezählt „und wer die meisten Stimmen bekommen hat, ist Präsidentin. Oder Präsident.“ (10). Regieren darf man nur bis zur nächsten Wahl. Die Tiere scheinen die Erklärung der Eule zu überzeugen. Es bildet sich ein Wahlkomitee, das sieben Regeln aufstellt. Diese sind recht ähnlich zu unseren Wahlgrundsätzen mit dem wichtigen Zusatz, dass Gegner nicht aufgefressen werden dürfen.

Als Kandidat*innen finden sich Affe, Faultier und Schlange. Auch der Löwe versucht im neuen System zu bestehen und lässt sich – unter Protest manch anderer Tiere – zur Wahl aufstellen. In ihrem Wahlkampf präsentieren die vier Kandidatinnen ihre politischen Werte und Vorstellungen als Postulate ihrer jeweiligen Parteien und über ein Wahlplakat. Die Löwen-Partei gibt sich, wie zu erwarten, aristokratisch mit einer vermeintlichen Richtigstellung des vorangegangenen politischen Skandals und dem Versprechen politischer Stabilität. Die Partei der Affen setzt auf Wandel. Ihr politisches Argument ist vor allem die

Abkehr vom Alten. Versprochen wird Wohnraum für alle. Solidarisch und anpackend zeigt sich die Schlange mit ihrer Partei der Dschungel-Gemeinschaft. Das Faultier setzt auf Deliberation. Seine Volks-Freunde-Partei wirbt damit besonnen langfristige politische Lösungen zu finden. Im Wahlkampf folgen Fernsehauftritte, Selfies, Straßenwahlkampf und viel reden. „Obwohl das nicht erlaubt war“, sprechen die Kandidat*innen dabei auch schlecht über die anderen. Zu bemerken ist das, wenn die vier Tiere auf einer Podiumsdiskussion über ihre Zukunftsvorstellung sprechen. Am Wahltag kommt es schließlich nochmals zum Skandal. Nach der Auszählung wird die Affen-Partei ausgeschlossen: Schon Seiten zuvor ist zu beobachten, wie statt Wahlwerbeflyer Bananen verteilt werden. Ein klarer Verstoß gegen das Bestechungsverbot. Das Faultier ist Wahlsieger, was durch die anderen Kandidat*innen nicht unkommentiert bleibt. Als erstes Regierungshandeln gründet es einen Rat der Tiere, der es in seiner Amtsperiode berät.

Am Ende des Buches wird aufgerufen, das Wahlergebnis über Social Media zu kommentieren, es findet sich ein Glossar und die Information, dass das Buch in einem Projekt von Kindern für Kinder ent-

standen und durchgeführt worden ist. Auch wenn der Social Media-Dialog – schon aufgrund des jungen Alters der Leser*innen nicht verängt – lädt die Machart des Buches insgesamt zum gemeinsamen Weitersprechen und -denken ein. Uns gefällt, dass in einer lebendigen Geschichte Demokratie erklärt wird. Das gelingt unter anderem, weil die Kandidat*innen genauer und mit jeweils spezifischen Ansichten sowie Eigenschaften beschrieben werden. Aus didaktischer Sicht erfreuen die Feinheiten, die bei genauem Lesen und Schauen gefunden werden können. In einer Lerngruppe können so verschiedene politische Fragen vertieft werden und Demokratie ist dadurch nicht auch nicht einfach nur verkürzt auf das Wählen. Bedacht werden kann, dass bzgl. des Verhältnisses demokratische Grundwerte im Buch der Aspekt der Gleichheit stärker als der individuellen Freiheit im Fokus steht.

Willem (11 Jahre) und Luisa Girnus

Die nächsten Hefte

POLIS 1/2025 (1. April): Hören. Beurteilen. Handeln: Politische Bildung auf die Ohren.
 POLIS 2/2025 (1. Juli): 60 Jahre DVPB
 POLIS 3/2025 (1. Oktober): Inklusive politische Bildung
 POLIS 4/2025 (22. Dezember): KI und Politische Bildung

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2381.3280>

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)
 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

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
 Dr. Oliver Emde
 Dr. Luisa Girnus (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 den Themenschwerpunkt

Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Antje Menn

Verantwortlich für die ZEITUNG und LITERATUR

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, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 12,90 € 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

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:

– Flyer Wochenschau

– Katalog Studium und Wissenschaft

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po4_24

PDF ISBN 978-3-7566-0081-6

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



Alternative
Kommunal
Politik **AKP**

Fachzeitschrift für grüne und alternative Kommunalpolitik

Information – Analyse – Best Practice

Egal, ob Sie ein Mandat haben, in der Verwaltung beschäftigt sind oder einem Verband angehören: Auch in der Kommunalpolitik sind profundes Wissen und verlässliche Informationen unabdingbar für erfolgreiches Arbeiten. Das finden Sie in unserer Zeitschrift Alternative Kommunalpolitik. Sie erscheint alle zwei Monate mit aktuellen Berichten, nützlichen Tipps und einem Schwerpunktthema.

Ein Jahresabo* kostet für sechs Hefte à 60 Seiten 66 Euro (im Inland).
Die Lieferung erfolgt versandkostenfrei.

* Die Mindestlaufzeit für ein Abo beträgt ein Jahr, danach gelten die gesetzlichen Kündigungsfristen.

... und dafür
die AKP
abonnieren



Alternative Kommunalpolitik
Luisenstr. 40 | 33602 Bielefeld | Ruf 0521 177517
www.akp-redaktion.de | akp@akp-redaktion.de



gleich online
bestellen



Handbuch kritische politische Bildung

Das Handbuch legt den aktuellen Stand kritischer politischer Bildung im deutschsprachigen Raum dar und versammelt Beiträge zu gesellschaftstheoretischen Begründungen und Schlüsselproblemen politischer Bildung. Renommierte 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 Vorgängerbändes vor.

Ein Handbuch für Lehrkräfte, politische Bildner*innen, Multiplikator*innen und Wissenschaftler*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sowie 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 Wöhnig
Reihe „Politik und Bildung“
ISBN 978-3-7344-1594-4, 608 S., € 59,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1594-0, € 49,99

