

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2022

THEMA IM FOKUS

Visionen – Utopien – Dystopien

4 | **Alles Mögliche?**
Utopische und dystopische
Konjunkturen der Gegenwart
von Eva Marlene Hausteiner

11 | **Andere Zukünfte denken
können?**
Wege utopischer Überschreitung
von Daniela Holzer

19 | **Demokratie als Vision**
Inspirationen für eine Demokratie
der Zukunft
von Brigitte Geißel

26 | **In die Irre geführt?**
Psychologische Grundlagen
des Glaubens an Ver-
schwörungsmithen
von Thea Zander-Schellenberg
und Sarah Kuhn

33 | **Eine andere Welt ist möglich**
Über den Nutzen von Utopien in
der politischen Jugendbildung
von Ole Jantschek

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2022

Zu diesem Heft

Denken wir über Gesellschaftsreformen und politische Ziele nach, geht es oft sehr schnell um die ganz großen Entwürfe, die alles in Frage stellen und verändern wollen. Der politische und gesellschaftliche Alltag zeigt aber, dass ein langsamer Fortgang der Dinge zumeist realistischer ist. Umfassende gesellschaftspolitische Veränderungen und Weiterentwicklungen benötigen eine große Entschlossenheit und eine starke Motivation. So formulierte etwa Martin Luther King in seiner berühmten Rede von 1963 mit seinem „I have a dream“ beispielhaft politische Zukunftsideen mit visionärem Charakter, die deutlich über die Mühen der Ebenen hinausführten und schließlich auch gesellschaftliche Veränderungen bewirkt haben.

Doch gerade zeigt der brutale Krieg in der Ukraine auch, wie schnell sich beispielsweise der Traum von einem Europa als Friedensprojekt in ein dystopisches Szenario verwandeln kann.

Die Beiträge in dieser Ausgabe unserer Zeitschrift sind nicht losgelöst von den aktuellen Entwicklungen zu lesen. Angesichts der umfassenden Krisenstimmung durch Pandemie, Klimakatastrophe und Krieg hinterfragt etwa Eva Marlene Hausteiner, ob alarmistische Zukunftsszenarien nützlich-mobilisieren oder manipulativ-entmündigen. Daniela Holzer zeigt Möglichkeiten auf, über gesellschaftliche Grenzen und das Vorhandene hinauszudenken. Ein weiterer Beitrag inspiriert und ermutigt die Leser*innen, visionär über Demokratie nachzudenken. Ein anderer hilft zu verstehen, wie Verschwörungsmymen entstehen und wie diesen auf zwischenmenschlicher Ebene begegnet werden kann.

Visionen, Utopien, aber auch die Auseinandersetzung mit Dystopien spielen in der politischen Bildung eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, gesellschaftliche Veränderungen zu reflektieren und darüber nachzudenken, wie die Zukunft der Demokratie aussehen kann und wie sich die Mitwirkung an ihrer Weiterentwicklung gestalten lässt. Dafür bedarf es Freiräume und Zeit. Wie diese Auseinandersetzung gelingen kann, zeigen die Beiträge dieser Ausgabe.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes:

Inklusion

Thema im Fokus:

Visionen – Utopien – Dystopien

- 4 **Alles Mögliche? Utopische und dystopische Konjunkturen der Gegenwart** von Eva Marlene Hausteiner
- 11 **Andere Zukünfte denken können?** von Daniela Holzer
- 19 **Demokratie als Vision** von Brigitte Geißel
- 26 **In die Irre geführt?** von Thea Zander-Schellenberg und Sarah Kuhn
- 33 **Eine andere Welt ist möglich** von Ole Jantschek

Forum

- 39 **Was geht?** von Hanna-Lena Neuser und Katharina Knoll
- 45 **Politik (er-)lebt!** von Beate Rosenzweig und Christine Szegedi

Politische Bildung praktisch

- 52 **Wie wollen wir in der Zukunft zusammenleben?** von Marc Rüdiger
- 56 **Narrative Gesprächsgruppen** von Harald Weilnböck

Jahresthema im AdB

- 61 **Unlearn Racism – Learn Diversity** von Tahir Della und Finja Grotkasten

Rezensionen

- 66 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 74 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 86 **Personalien**
- 87 **Aus Profession und Politik**
- 91 **Ausschreibungen und Wettbewerbe**
- 92 **Veranstaltungen**
- 93 **Zeitschriftenschau**
- 95 **pb-digital**
- 96 **Impressum**

Ab der Ausgabe 1/2020 erscheint die Fachzeitschrift als Print- und Online-Ausgabe (<https://fachzeitschrift.adb.de>).

Die Ausgaben der Außerschulischen Bildung, deren Erscheinen mehr als zwei Jahre zurückliegt, können auf der AdB-Homepage über folgenden Link kostenlos abgerufen werden: www.adb.de/zeitschrift_ab

Alles Mögliche?

Utopische und dystopische Konjunktoren der Gegenwart

Eine umfassende Krisenstimmung – Pandemie, Klimaerhitzung, eskalierende Konflikte – prägt gegenwärtige Zukunftshorizonte: Fortschritts- oder zumindest Stabilitätserwartungen weichen zunehmend der Antizipation von Abstieg und Katastrophe. Gleichzeitig ist die Problematisierung von Zukunft selbst zum Gegenstand der politischen Debatte avanciert: Wirken alarmistische Zukunftsszenarien nützlich-mobilisierend oder manipulativ-entmündigend? Welchen Zeithorizont sollten politische Gestaltungspläne adressieren – die kurze Frist der Legislaturperiode oder die eher lange Frist des Klimawandels? von Eva Marlene Hausteiner

Hinter den hier aufgeworfenen Fragen steht das sehr grundsätzliche Problem einer begrenzten Vorhersehbarkeit und Gestaltbarkeit von Zukunft, die keineswegs gegenwartsspezifisch oder auf Umbruchphasen beschränkt ist. Vielmehr handelt es sich um eine grundlegende politiktheoretische und -praktische Frage: Wie lassen sich überhaupt plausible Zukunftsprognosen abschätzen, wie können Worst-Case-Szenarien verhindert werden und welche Funktion sollen umfassende, utopische Zukunftsvisionen erfüllen?

Gegenwärtige Szenarienüberlegungen, wie sie in der sogenannten Zukunftsforschung praktiziert werden, sind häufig planungs- und sicherheitsorientiert.¹ Sie orientieren sich an Probabilitäten und zielen auf die Abschätzung von Unwägbarkeiten und die Minimierung von Risiken ab, weshalb sich ihr zeitlicher Horizont oft eher über Jahrzehnte als Jahrhunderte erstreckt. Damit einhergehende Zukunftsszenarien – Vorhersagen der Klimaerwärmung und möglicher Gegenmaßnahmen oder auch Migrations-szenarien – streben möglichst „realistische“ Projektionen auf Grundlage gegenwärtig verfügbarer Informationen an.

¹ Zum Hintergrund der Zukunftsforschung siehe Seefried 2015.

Die Konjunktur dieser „Zukunftsforschung“ ist also keineswegs als Rückkehr des utopischen Denkens in die öffentliche Debatte misszuverstehen – sie entfaltet nur begrenzte utopische Energie.² Was aber zeichnet demgegenüber genuin utopisches politisches Denken aus – und braucht Politik überhaupt Utopien?

Radikal ideale Räume und Zeiten

Politische Utopien im weiten Sinne sind erstens dadurch gekennzeichnet, dass sie *Idealzustände* formulieren. Beide Komponenten dieses Begriffs sind gleichermaßen wichtig: Die dargestellte Konstellation wird nicht nur als besonders wünschbar, sondern auch als stabiler und tragfähiger Zustand konzipiert. Damit die Darstellung eines stabilen Zustandes gelingt, sind viele Utopien zweitens *umfassend* angelegt: Sie schildern das Zusammenwirken unterschiedlichster Aspekte menschlicher Realität – politisch-institutioneller, gesellschaftlicher, technologischer, ökologischer und ökonomischer Art – und beziehen aus dieser Schilde-

² Die prognostisch ausgerichtete Variante der „Futurologie“ geht nicht zuletzt aus der Szenarienanalyse des Kalten Krieges hervor (vgl. Pias 2009).

rung eines komplexen Szenarios nicht nur Anschaulichkeit, sondern auch den Eindruck der Konsistenz und Tragfähigkeit. Drittens sind politische Utopien – und hier liegt eine wichtige Differenz zur aktuellen „Zukunftsforschung“ – typischerweise als schwer erreichbar oder sogar als unerreichbar dargestellt: Sie zeichnen sich durch eine *radikale Abweichung* vom Status Quo aus, um ebendiesen Status Quo aus einer größtmöglichen Ideendistanz zu kritisieren. Bereits den „klassischen“ Utopien der Frühen Neuzeit ist in ihrer Formulierung umfassender Idealzustände in funktionaler Hinsicht dieses zentrale Charakteristikum gemeinsam: Ihre „Zielprojektion zeichnet sich durch eine präzise Kritik bestehender Institutionen und sozio-politischer Verhältnisse“ aus (Saage 1991, S. 2).

Diese Grundsätze – Wünschbarkeit, Umfassendheit, radikale Gegenwarts kritik – liegen auch der politischen Utopie im engeren Sinne, dem utopischen „Staatsroman“, zugrunde (vgl. Saage 1991). Was seit der Moderne unter „Utopie“ verstanden wird, speist sich aus diesem sehr spezifischen ideengeschichtlichen Genre; umgekehrt handelt es sich bei dieser sich in der Renaissance herausbildenden Textgattung um einen Ausdruck wiederkehrender Grundfragen der normativen Orientierung und Gestaltbarkeit politischer Gemeinwesen.

Dies wird im Beispiel der kanonischen Schrift „Utopia“ des englischen Regierungsbeamten und Humanisten *Thomas Morus* von 1516 besonders deutlich (vgl. More 1966). Die Schrift besteht in ihrem Kernkapitel aus einem Reisebericht der fiktiven Person *Raphael Hythlodeus* auf die Insel „Utopia“ – ein abgeschotteter Staat auf einer künstlichen, weit entfernten Insel. *Hythlodeus* beschreibt ausführlich seine Erkundung der utopischen, ganz auf Stabilität ausgelegten Gesellschaftsordnung – einer Ordnung ohne Privateigentum und mit einer starken Betonung gemeinschaftlichen Teilens, ohne privilegierten Adel oder Klerus, mit einer ausgedehnten Religionsfreiheit und dennoch klaren politischen und administrativen Strukturen und hohen moralischen Standards. Die Beschreibung ist gerahmt von einer zweiten Erzählebene, in der ein literarisierter *Thomas Morus* mit *Hythlodeus* über die politische Lage in England debattiert: Die Defizite der englischen Gegenwart werden hier einer scharfen Kritik unterzogen, vor deren Hintergrund der präsentierte Idealstaat Utopia als fast schon übersteigerte Phantasie der Perfektion erscheint.

Morus' Schrift wurde nicht nur prägend für andere utopische Staatsromane der frühen Neuzeit – unter anderem *Tommaso Campanellas* „Sonnenstaat“ (1602) und *Francis Bacons* „Nova Atlantis“ (1627) – sondern für den

oben skizzierten breiten Utopiebegriff selbst. Der griechischstämmige Terminus „Utopie“, der die buchstäbliche Bedeutung „Nicht-Ort“ trägt, überführt *Morus'* Imagination der entrückten Insel in die feststehende Konzeption der räumlich weit entfernten und unmöglich erreichbaren Alternativgesellschaft.³ Die räumliche Alterität stellt einerseits Anknüpfungspunkte zur jeweils eigenen Gegenwartsgesellschaft her, wonach die Utopie zwar nicht hier, aber doch *schon jetzt* existiere; andererseits aber markiert sie durch den topographischen Bruch, der typischerweise Inselform annimmt, dass der beschriebene Staat komplett separiert und radikal anders ist. *Bacons* „neues Atlantis“ nimmt dieses Motiv mythisch-räumlicher Entrückung auf und spitzt es weiter zu, indem die Insel „Bensalem“, die Schauplatz einer wissenschaftlich orientierten Idealgesellschaft ist, nur zufällig durch Schiffbrüchige in den Weiten des Pazifik entdeckt wird und für den Rest der Welt unauffindbar bleibt (vgl. Bacon 1643; Saage 1998).

Die modernen Zeitutopien betonen die politische Gestaltbarkeit und Offenheit der Zukunft, aber auch die Notwendigkeit tiefgreifender politischer Veränderung. Die zukünftig denkbare Idealgesellschaft ist aus ihrer Sicht nur dann erreichbar, wenn tiefgreifende Umgestaltungen erfolgen.

Auf den ersten Blick verräumlichen die „Sozialutopien“, die ab dem frühen 19. Jahrhundert in Umlauf kommen, die Utopie in ähnlicher Weise: Die Idealgesellschaften, die die Frühsozialisten *Charles Fourier* und *Robert Owen* konzipieren, sind ebenfalls als Alternativräume imaginiert – und sogar versuchsweise an konkreten Orten realisiert. Das Projekt der Idealstadt „New Harmony“, das *Owen* von 1825 bis 1827 in Pennsylvania leitete, veranschaulicht aber, dass es sich hier nicht mehr um „Raumutopien“ in Reinform wie im Falle *Morus'* und *Bacons* handelt: Der →

³ Zur begrifflichen Herkunft und weiteren (literarischen) Entwicklung siehe Vieira 2010.

utopische Gehalt erwächst nicht aus der Verlagerung an einen nicht erreichbaren Ort, sondern die Utopie rückt im Gegenteil geographisch in Reichweite (auch wenn sie von der Status-Quo-Realität räumlich separiert wird). An die Stelle der Raumutopie rückt ab dem 18. Jahrhundert stattdessen zunehmend die Zeitutopie: Der Idealzustand wird als in ferner Zukunft liegend imaginiert. ⁴

Dieser Trend von der Raum- hin zur Zeitutopie ist keine Nebensächlichkei, sondern er verändert die politischen Implikationen nachhaltig (vgl. Voßkamp 2016, S. 135 ff.). Wird nämlich der Idealzustand nicht mehr als räumlich ent-rückt und unerreichbar, sondern als zukünftig vorgestellt, liegt er direkt im Bereich des künftig auch Möglichen. Wo aber liegt dann bei der Zeitutopie der radikale Alternativcharakter? Anders als ein prognostisches Szenario behauptet die Zeitutopie nicht, dass der Idealzustand künftig sicher eintritt, sondern lediglich, dass er theoretisch erreichbar ist – und zwar unter der Voraussetzung, dass die Pfadabhängigkeit des Status Quo verlassen wird. Mit der Zeitutopie ist ein radikaler Handlungsimperativ verbunden.

Zeitutopien sind in der politischen Moderne darum besonders attraktiv, weil sie mit revolutionären Programmatiken, die die Veränderbarkeit von Politik durch einschneidende Brüche sichtbar machen, besonders wirkungsvolle Allianzen eingehen können.

Die modernen Zeitutopien betonen also einerseits die politische Gestaltbarkeit und Offenheit der Zukunft, andererseits aber auch die Notwendigkeit tiefgreifender politischer Veränderung. Die zukünftig denkbare Idealgesellschaft ist aus ihrer Sicht nur dann erreichbar, wenn tiefgreifende Umgestaltungen erfolgen.

Ein Beispiel für diese Form der Zeitutopie ist der Roman des amerikanischen Sozialisten *Edward Bellamy* „Looking Backward: 2000–1887“, der nach seiner Veröffentlichung

⁴ Als bahnbrechend gilt hier der Roman Louis-Sébastien Merciers „Das Jahr 2440. Der Traum aller Träume“ aus dem Jahr 1771 (vgl. Koselleck 2006).

im Jahr 1888 jahrzehntelang soziale Bewegungen und zukunfts politische Debatten anheizte. Der Blick in die Zukunft gelingt hier, indem der Protagonist des Romans in einen jahrhundertlangen Hypnoseschlaf in seinem Bostoner Haus verfällt – und somit im Jahr 2000 am selben Ort, aber in einer anderen Welt erwacht, die er sukzessive erkundet: ein sozialistisches, extrem effizient organisiertes Gemeinwesen mit verstaatlichten Produktionsstätten, genossenschaftlichem Vertrieb und einer fairen, auf freier Wahl basierenden Verteilung der Arbeitslast. Dass in derselben Stadt eine völlig andere Gesellschaftsordnung möglich ist, lässt das Ideal politisch erreichbar, aber auch radikal alternativ zum industriekapitalistischen Status Quo Bostons Ende des 19. Jahrhunderts erscheinen (vgl. Bellamy 1890). In „Looking Backward“ wird der dies ermöglichende revolutionäre Bruch zwar nicht erzählt; in anderen utopischen Szenarien wie etwa *Joanna Russ’* feministischer Utopie „The Female Man“ (1975) aber wird er explizit gemacht.

Aktuell sind Utopien fast ausschließlich als Zeitutopien konfiguriert – und zwar nicht etwa aufgrund der umfassenden Erkundung der Erdoberfläche, die die Existenz unentdeckter Inseln zu unwahrscheinlich erscheinen lässt; weltraumorientierte Science Fiction, die teilweise Züge gehaltvoller politischer Utopik trägt, beschreibt durchaus gelegentlich räumlich unerreichbare, extraterrestrische Idealgesellschaften. ⁵ Zeitutopien sind vielmehr in der politischen Moderne darum besonders attraktiv, weil sie mit revolutionären Programmatiken, die die Veränderbarkeit von Politik durch einschneidende Brüche sichtbar machen, besonders wirkungsvolle Allianzen eingehen können. Nicht umsonst sind viele moderne Utopien klar auf der Landkarte ideologischer -ismen verortbar. ⁶ Utopien, die in der Zukunft verortet sind, tragen das Versprechen ihrer Verwirklichbarkeit in sich.

Narrative und dystopische Konjunkturen

Im 20. Jahrhundert sind zwei Verschiebungen im Utopienhaushalt politischen Denkens festzustellen: Eine Intensivierung der narrativen Anstrengungen der Autor*innen sowie ein Trend hin zur „Anti-Utopie“ oder, geläufiger:

- ⁵ So zum Beispiel in Ursula LeGuins multiplanetarischem Szenario „The Dispossessed“ (1974), das allerdings sowohl zeitlich als auch räumlich der terrestrischen Gegenwart enthoben ist.
- ⁶ Dies gilt nicht nur für die unzähligen anarchistischen und sozialistischen Utopien; mit Ayn Rands Oeuvre ist eines der berühmtesten utopischen Szenarien dem Libertarianismus zuzuordnen.

zur Dystopie. Beide Trends sind heute so eng miteinander verbunden, dass viele besonders einflussreiche utopische Szenarien in Form dystopischer Erzählungen, also als Worst-Case-Szenarien in belletristischer, filmischer oder Videospiele-Form verfasst sind.



Dystopische Warnungen richten sich nicht ausschließlich gegen bereits realisierte Utopien. Foto: AdB

Erstens sind zwar bereits frühe utopische Staatsromane wie jener *Morus'* – z. B. als lebendiger Reisebericht – narrativ angelegt,⁷ doch die Narrativität des Utopischen gewinnt im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend an Stellenwert (vgl. Voßkamp 2016). In Romanen wie jenem *Bellamys* oder in den Werken *H. G. Wells'* handelt es sich nicht um eine lediglich erzählerisch gerahmte, theoretische Zustandsbeschreibung, sondern die Darlegung der Utopie selbst ist narrativ durchdrungen und folgt einem erzählerischen Plot. Die Folge ist eine stärkere erzählerische Verdichtung und Lebendigkeit, die zu emotionalisieren vermag und damit der Utopien häufig eigenen Normativität besonderen Nachdruck zu verleihen versucht. Hinzu kommt die größere Reichweite belletristischer Texte: Die erfolgreichsten utopischen Schriften des 19. und 20. Jahrhunderts – darunter *Bellamys* „Looking Backward“, *H. G. Wells'* „Time Machine“ und *George Orwells* „1984“, sind packende Romane und keine nüchtern argumentierenden Abhandlungen.

Weshalb aber sind – zweitens – diese belletristischen Zukunftsvisionen zunehmend negativ, also: anti-utopisch bzw. dystopisch, als Schreckbilder möglicher Zukunft angelegt? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick in die Ideen-

geschichte der Dystopie aufschlussreich. Als wegweisend für das utopische Genre gilt *Jewgenij Zamjatin's* Roman „Wir“ aus dem Jahr 1920 – ein im Kern antikollektivistisches und antikommunistisches Plädoyer, das mittels einer tragischen Heldenerzählung vor den enthumanisierenden und freiheitsschädigenden Folgen des zu diesem Zeitpunkt erst wenige Jahre alten bolschewistischen Projekts warnt.⁸ *George Orwells* „1984“ aus dem Jahr 1949 wendet sich gegen einen ideologisierten totalitären Überwachungsstaat, *Margaret Atwoods* „The Handmaid's Tale“ aus dem Jahr 1985 gegen theokratischen Konservatismus. Dystopien imaginieren Extremszenarien gesellschaftlicher Fehlentwicklung, die typischerweise auf ideologischen Triebkräften beruht; nur in den seltensten Fällen wird inkohärentes Chaos beschrieben.⁹ Die ideologischen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts werden in den genannten Beispielen extrapoliert und konsequent „zu Ende gedacht“.

Die politische Brisanz des Dystopischen ergibt sich genau aus dieser Kritik ideologisch ambitionierter politischer Programmatiken – also genau jener Programmatiken, die in der Moderne weitreichende Utopien zur Umsetzung empfahlen: Viele Dystopien versuchen, ideologiekritisch die Gefahren von Utopien zu entlarven – und zwar, indem sie eine „utopia gone wrong“ ausbuchstabieren (Vieira 2010, S. 16): „Was einst als ideeller Fluchtpunkt der Befreiung der Menschheit von Elend und Ausbeutung gedacht war, wird nun zu ihrem Verhängnis.“ (Saage 1991, S. 270 f.) Dass im Laufe des 20. Jahrhunderts die Beliebtheit der Utopie einer Hochkonjunktur der Dystopie weicht, hat also direkt damit zu tun, dass sich negative Erfahrungen mit ideologisch weitreichenden, also: utopischen Gesellschaftsentwürfen häuften. Freilich richten sich bis heute dystopische Warnungen nicht ausschließlich gegen bereits realisierte Utopien: Gehen Utopien besonders weit in ihrer Imagination perfekter Gesellschaften – und zwar deutlich über alle realen Idealzustände hinaus –, so skizzieren Dystopien ihrerseits gefährlich gewordene Utopien drastischer und pejorativer als die Wirklichkeit gewordenen gesellschaftlichen Missstände.

Woraus aber beziehen die Dystopien des 20. und 21. Jahrhunderts ihre Popularität – und zwar nicht allein in der Massenkultur, sondern auch in der politischen Debatte? Neben der erwähnten narrativen Aufbereitung dystopischer Szenarien, die ihnen eine höhere Reichweite er- →

7 Hierin besteht ein Unterschied zu antiken Idealstaatsideen wie jener Platons, die zwar dialogisch dargelegt wird, aber ohne temporale Handlungselemente (emplotment) auskommt.

8 Nicht umsonst handelt es sich um das erste in der Sowjetunion verbotene Buch.

9 So etwa in Octavia Butlers „Parable of the Sower“ (1993).

möglichst, ist es die implizite Botschaft der politischen Gestaltbarkeit der Zukunft, die Dystopien so attraktiv macht. Dystopien – selbst eine Form der Zeitutopie – warnen vor Worst-Case-Szenarien, indem sie Fehlentwicklungen der Gegenwart extrapolieren (vgl. Claeys 2017; Thaler 2021). Dieses Fortdenken der Gegenwart erklärt, weshalb viele Dystopien *near-future*-Szenarien behandeln, also nicht etwa Jahrtausende, sondern eher Jahrzehnte oder nur wenige Jahrhunderte entfernt liegen. ¹⁰ Allzu „zukünftige“ Szenarien würden die implizite Behauptung unterminieren, die Dystopie ergebe sich direkt und erkennbar aus der Gegenwart. Da die fortgedachte Gegenwart allerdings stark negativ bewertet wird, erwächst aus der dystopischen Beschreibung keine abstrakte Warnung, sondern ein direkter Aufruf zur Verhinderung dieser Zukunft. Die dystopische Zukunft wird also als möglich und vielleicht sogar – sofern sie nicht aktiv verhindert wird – als wahrscheinlich dargestellt, nicht aber als unvermeidlich. Hieraus ergibt sich die in Dystopien implizierte Behauptung politischer Gestaltungsmacht: Das Eintreffen der schlechtestmöglichen Zukunft kann, so die Botschaft, noch verhindert werden. Diese Behauptung ist in den seltensten Fällen abstrakt: Werke wie *Zamjatin's „Wir“* oder *Ayn Rands „Anthem“* sind als politische Schriften mit konkreter Programmatik einzuordnen, die versuchen, ihre Leser*innen zu mobilisieren. ¹¹ Nicht umsonst stellen zahlreiche dystopische Werke nicht nur das schließliche Worst-Case-Szenario dar, sondern zeigen auch konkreter – etwa in Rückblenden –, wie die Katastrophe eintreten konnte – beispielsweise durch einen theokratischen Coup oder eine Umweltkatastrophe. Gehen also sowohl Utopien als auch Dystopien von der politischen Gestaltbarkeit der Geschichte aus – im Unterschied zu apokalyptischen Visionen oder Weissagungen, die den Blick in eine unvermeidlich eintreffende Zukunft richten –, so ist der politische Mobilisierungsanspruch deutlich ausgeprägter: Dystopische Gegenwarts kritik ist direkter und alarmistischer als utopische Gegenwarts kritik. Diese enge Bindung an die Gegenwart schränkt potenziell auch die Möglichkeiten kreativer Zukunftsimagination ein.

¹⁰ Dies gilt zum Beispiel für Atwoods *„Handmaid's Tale“* oder Butlers *„Parable of the Sower“*. Die zeitliche Entfernung zur Gegenwart lässt sich in diesen Fällen nicht allein aus chronologischen Angaben, sondern auch aus technologischen und ökologischen Markern deduzieren.

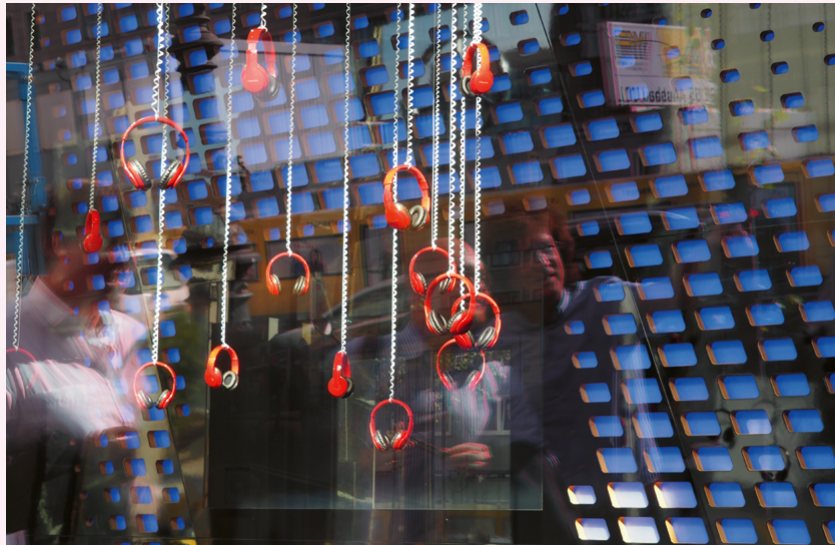
¹¹ Allerdings sind vermutlich besonders populäre Dystopien, insbesondere in Videospielen und Filmen, eher kommerziell als politisch motiviert – und beziehen sich dennoch auf das eingübte Repertoire politischer Warnungs- und Mobilisierungsgesten.

Utopische Restbestände oder Revivals?

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob wirkmächtige Zukunftsszenarien gegenwärtig tatsächlich entweder warnend-gegenwartsskeptische Dystopien oder (wie eingangs erwähnt) futurologische Planungsszenarien sind. Ist die Utopieernüchterung des 20. Jahrhunderts in ihrer Kombination mit dem aktuellen ökologischen Krisenbefund so wirkmächtig, dass die utopischen Energien – die *Jürgen Habermas* schon 1985 im Prinzip erschöpft sah (vgl. Habermas 1985) – nun komplett passé sind? *Habermas'* fast vierzig Jahre zurückliegender Befund richtete sich kritisch gegen ein Residuum des Utopischen in der Bonner Republik: den Sozialstaat, der den viele ältere Sozialutopien, bis hin zu Marx und Engels motivierenden Klassenantagonismus auszuräumen versprach. Es scheint, als sei dieses nunmehr sehr bescheidene utopische Versprechen – die Bändigung des prinzipiell als problematisch erkannten Kapitalismus – weiterhin relativ wirkmächtig, allerdings unter nunmehr nostalgischen Vorzeichen: Wenn in der breiteren öffentlichen Debatte etwa bezüglich der Idee des bedingungslosen Grundeinkommens die Rede von „Realutopien“ ist – so im Oeuvre des populären Journalisten *Rutger Bregman*, der etwa von „Utopien für Realisten“ spricht (Bregman 2018) –, so ist die Frage, inwieweit der Utopiebegriff hier überhaupt noch sinnvoll Verwendung findet, ambivalent zu beantworten.

Dystopien imaginieren Extrem-szenarien gesellschaftlicher Fehlentwicklung, die typischerweise auf ideologischen Triebkräften beruht; nur in den seltensten Fällen wird inkohärentes Chaos beschrieben.

Erstens erweitert die Orientierung an „Realutopien“ kaum den Horizont des politisch-gesellschaftlich Denkbaren, denn sie bestehen ja genau in den bereits realisierten Keimzellen des Utopischen – etwa in partizipativen Stadtbudgets in Porto Alegre als demokratische Realutopie oder Wikipedia als gemeinfreie Wissensutopie (vgl. Wright 2010). Diese Beispiele veranschaulichen, dass Realutopien zwar durchaus ähnlichen Normen verpflichtet sein können wie klassische politische Utopien – im Falle *Wrights*: sozialistischen Gerechtigkeitsvorstellungen –, dass sie aber



Viele Dystopien versuchen, ideologiekritisch die Gefahren von Utopien zu entlarven. Foto: AdB

das Kriterium der realistischen Erreichbarkeit betonen (vgl. ebd., S. 24), anstatt es zurückweisen. In dieser Suche nach utopischer Inspiration in bereits bestehenden Praktiken orientiert sich die Realutopie zwar nicht am gesamtgesellschaftlichen Status Quo (so wird die kapitalistische Gegenwart bei Wright durchaus scharfer Kritik unterzogen); doch die Gegenwartskritik speist sich ihrerseits aus alternativen Praktiken der Gegenwart. Das radikal Utopische – das bisher Ortlose, noch nie Erprobte und allenfalls Imaginierte – spielt hier keine Rolle; punktuell bereits praktizierte Gegenprogramme werden lediglich ausgeweitet. Das für *Karl Mannheim* maßgebliche Merkmal der „Seinstranszendenz“ (Saage 1991, S. 2), also: das Fiktionale der Utopie, ist hier also nicht mehr gegeben.

Zweitens führt diese Orientierung an realen idealen Elementen der Gegenwart zu einem Abrücken vom utopischen Großentwurf, also einer kohärenten, umfassenden Beschreibung eines stabilen Idealzustandes. *Rutger Bregman* rechtfertigt dies mit der undemokratischen Qualität der „großen Narrative“, also des Potenzials des Umschlagens von „Träumen“ in „Albträume“, das sich gerade in den Totalitarismen des 20. Jahrhunderts erwiesen habe; dagegen führt er einen demokratischen Pluralismus „sich widersprechender“ utopischer Elemente an (Bregman 2018, S. 22; S. 28). Sicherlich kann die Auflösung kohärenter Staatsutopien ihr dystopisches Potenzial entschärfen – allerdings nur auf Kosten der Stimmigkeit, die *Wright* eigentlich selbst einfordert: Eine „Realutopie“, die nur ei-

nen einzelnen ökonomischen Aspekt imaginiert – etwa: ein bedingungsloses Grundeinkommen –, bietet keinen konsistenten Gegenentwurf, der nach der Interdependenz von Politik, Ökonomie, Gesellschaft, Ökologie und Technologie fragt.

Dass die „utopische Energie“ einerseits in Dystopien, andererseits in Realutopien diffundiert, ist also durchaus stimmig. Realutopien sind das, was übrigbleibt, wenn die Sorge vor Dystopien die klassische Utopie diskreditiert hat. Vor diesem Hintergrund bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen es auf die politische Vorstellungskraft – und damit das Bewusstsein politischer Gestaltbarkeit – hat, wenn das Hauptziel der Zukunftsimagination konservative Risikominimierung ist. Angesichts ökologischer und demokratiepolitischer Krisen und ihrer Einbettung in einen offenkundig extrem anpassungsfähigen und reformresistenten Kapitalismus ist es vermutlich nur eine Frage der Zeit, bis sich die bescheidene Orientierung an inkrementellen Entschärfungsschritten als politisch nicht motivierend und mobilisierend genug erweist.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

→

Zur Autorin



PD Dr. Eva Marlene Hausteiner, Politikwissenschaftlerin, Vertretungsprofessorin für Politische Theorie und Ideengeschichte an der Universität Passau. Studium der Politikwissenschaften, Russistik und VWL in Berlin, Potsdam, Rom und New York; 2010 Mitgründerin des „Theorieblog“; Promotion 2015 an der Humboldt-Universität zu Berlin mit einer Arbeit zu imperialen Legitimationserzählungen, Habilitation 2021 an der Universität Bonn zur Ideengeschichte des Föderalismus im 20. Jahrhundert. 2016/17 John F. Kennedy Memorial Fellow am Center for European Studies der Harvard University. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Föderalismus und Imperialismus, Zusammenhänge zwischen Demokratie und Verschwörungserzählungen; Dauerhaftigkeitserwartungen in der Politik.

eva.hausteiner@uni-passau.de

Foto: Minda de Gunzburg Center, Harvard University

Literatur

Bacon, Francis (1643): „Nova Atlantis“, *Mvndvs Alter Et Idem Sive Terra Australis antehac semper incognita; longis itineribus peregrini Academici nuperrimè lustrata*

Bellamy, Edward (1890): *Looking backward: 2000–1887*. Leipzig: Tauchnitz

Bregman, Rutger (2018): *Utopien für Realisten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb

Claeys, Gregory (2017): *Dystopia : a natural history*. Oxford: Oxford University Press

Habermans, Jürgen (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, (431), S. 1–14

Hausteiner, Eva Marlene (2021): Mehr Dystopie wagen? Zukunftsperspektiven einer politiktheoretischen Zukunftsforschung. In: *ZPTh – Zeitschrift für Politische Theorie*, 11(1), S. 31–40

Koselleck, Reinhart (2006): Zur Begriffsgeschichte der Zeitutopie. In: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–273

More, Thomas (1966): *Utopia*. New Haven u. a.: Yale University Press

Pias, Claus (2009): „One-Man Think Tank“. Herman Kahn, oder wie man das Udenkbare denkt. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 3(3), S. 5–16

Saage, Richard (1991): *Politische Utopien der Neuzeit*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft

Saage, Richard (1998): Bacons „Neu-Atlantis“ und die klassische Utopietradition. In: *UTOPIE kreativ*, Heft 93, S. 57–69

Seefried, Elke (2015): *Zukünfte: Aufstieg und Krise der Zukunftsforschung 1945–1980*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte)

Thaler, Mathias (2021): Warning through extrapolation: On the practical aims of dystopia. In: *Utopian Studies* (Preprint); www.research.ed.ac.uk/en/publications/warning-through-extrapolation-on-the-practical-aims-of-dystopia (Zugriff: 05.02.2022)

Vieira, Fatima (2010): The concept of utopia. In: Claeys, Gregory (Ed.): *The Cambridge Companion to Utopian Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–27

Voßkamp, Wilhelm (2016): *Emblematik der Zukunft: Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*, *Emblematik der Zukunft*. Berlin: De Gruyter

Wright, Eric Olin (2010): *Envisioning real utopias*. London u. a.: Verso

„Ich möchte in einer Gesellschaft leben, wo alle Menschen sich respektieren, gut miteinander umgehen, möchte einfach in einer Gesellschaft leben, wo alle Menschen gleichberechtigt sind, weil heutzutage werden Männer/Jungs auf Händen getragen im Gegensatz zu den Frauen.“

„Man sollte lernen mit anderen Menschen, Kulturen und Religion umzugehen, man sollte gegenüber

anderen nicht rassistisch sein; z. B. werden heutzutage Afrikaner, Kurden, Polen, Juden oder auch Moslems immer noch nicht mit gutem Auge angesehen werden. In den Nachrichten sehen wir ab und zu mal wie die Menschen geschlagen werden, weil sie arm sind etc.“

Sidar, weiblich, 17 Jahre

Andere Zukünfte denken können?

Wege utopischer Überschreitung

Utopien sind die denkerische Vorarbeit und damit wesentliche Grundlage dafür, Gesellschaft zu gestalten. Sie sind tief im jeweiligen Jetzt verwurzelt und können ihre Ideen nur aus den jeweiligen Verhältnissen gewinnen, weil die Denkhorizonte gesellschaftlich begrenzt sind, aber zugleich immer ein Potenzial der Überschreitung, des Anders-Denkens gegeben ist. Im Beitrag werden Anlässe und Bedeutung von Utopien ebenso erkundet, wie gesellschaftliche Grenzen und zugleich Möglichkeiten, über das Vorhandene hinauszudenken. von Daniela Holzer

Ein großes Hindernis für die Verwirklichung einer Zukunft, die sich radikal vom Jetzt unterscheidet, ist unser Denken. Und zugleich ist unser Denken grundlegend dafür, eine solche Zukunft zu ermöglichen. Gesellschaftliche Entwicklungen sind nicht „natürlich“ und unausweichlich, sondern gemacht und damit auch gestaltbar und dennoch ist die Frage zu erkunden, inwiefern andere Zukünfte denk- und machbar sein könnten. Ich spreche dabei bewusst von Zukünften in der Mehrzahl, denn die Möglichkeiten sind vielfältig. Utopien spielen dabei die Rolle, anzustrebende andere Verhältnisse zu imaginieren, an denen sich konkrete Wege zu deren Erreichung abzeichnen können und sollen. Zugleich sind Utopien Kritik am Bestehenden und stoßen uns mit Nachdruck auf vorhandene Missstände und Notlagen. Utopien sind aber vor allem Ansätze der Überschreitung. Doch allzu schnell regt sich unser Verstand und pfeift uns von unserem Ausflug in Phantasien und wohliges Begehren zurück. Setzt diese Begrenzung nicht bereits in uns selbst ein, so meldet sich sogleich die gesellschaftlich breit verankerte Position zu Wort, die Utopien als unrealistisch und unerreichbar diffamiert und damit unser an sich zu Überschreitung fähiges Denken in Schranken verweist. Neben der Erkundung der Einbettung von Utopien in ge-

sellschaftliche Verhältnisse und zugleich dessen Potenziale für die Überschreitung dieser, stelle ich auch die Frage, wie es denn überhaupt gelingen kann, bislang Undenkbares zu denken und Unmögliches zu versuchen.

Utopien: Möglichkeit eines Anderen und Kritik am Jetzt

Utopien sind Möglichkeiten eines Anderen, Besseren und zugleich Kritik am Jetzt. Unabhängig von der Darstellungsform – phantastischer Roman, technikorientierter Science-Fiction-Film, konkreter politischer Entwurf u. a. m. – bringen Utopien Vorstellungen von Alternativen zum Ausdruck, die auf der jeweils vorgefundenen Wirklichkeit beruhen. Ob geographische oder zeitliche Utopien (vgl. Bloch 1965–74/1980, S. 53), beiden bleibt der Vorwurf des Unerreichbaren, des Unrealistischen anhaften und entsprechend weitreichend und historisch tief verwurzelt sind Vorwürfe der Irrationalität, der Träumerei, der Unmöglichkeit. Allerdings finden Utopien, utopisches Denken und utopische Entwürfe und Vorstellungen auch Verteidiger*innen, die in ihnen wesentliche Elemente dafür entdecken, über das eingeschränkte und unzureichende Vorhandene hinauzuweisen und Utopieforschungen widmen sich einer →



Wege utopischer Überschreitung Foto: AdB

differenzierten Betrachtung von Bedingungen und Möglichkeiten von Utopie, beispielsweise *Ernst Bloch* bereits ab den 1920er Jahren (vgl. Bloch 1959/1985; 1965–74/1980) oder aktueller unter anderem *Richard Saage* (2007) oder *Oskar Negt* (2012). In diesen Auseinandersetzungen stehen nicht unterhaltsame Science Fiction und schon gar nicht technokratische Fortschreibungen von Entwicklungen in Form von Zukunftsforschung im Mittelpunkt, sondern Sozialutopien, die zugleich Kritik am Bestehenden und Imagination des möglichen Anderen sind.

Utopien sind insofern Kritik an den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen, als sie das Gegenbild dessen sind, was in der aktuellen Realität als falsch wahrgenommen wird (vgl. z. B. Holzer 2017, S. 133 ff.). Utopie und Kritik sind also nicht voneinander zu trennen, denn sie tragen gleiche Interessen in sich und treten sogar gleichsam im Gleichklang auf, nur die Blickrichtung ist eine andere: Utopie richtet den Blick – aufgeladen von der wahrgenommenen Realität – auf das wünschbare Andere. Und falls das Andere besser ist, muss das Jetzige unzureichend sein. Kritik richtet ihren Blick auf die Unzulänglichkeiten des Jetzigen, kann die Urteile aber nur fällen, wenn zumindest die Ahnung eines Besseren dahinterliegt. Besonders eindrücklich wird diese Verbindung in einem Gespräch zwischen *Ernst Bloch*, dem Utopiker, und *Theodor W. Adorno*, dem radikalen Negativisten. *Bloch* pocht auf das Potenzial der Phantasie, räumt aber deren kritische Bedeutung ein, während *Adorno* auf der Kritik und Negation des Bestehenden

beharrt, auch wenn darin zugleich ein mögliches Anderes durchschimmert (vgl. Markard 2005, S. 154; vgl. Holzer 2017, S. 133 ff.).

Die Diffamierung von Utopien als irrational oder – so ein weiterer Vorwurf – als dogmatische Starrheit – ist allerdings nicht einfach wegzuwischen, sondern ihr ist konkret mit alternativen Utopieverständnissen zu begegnen, die deutlich machen, dass die ablehnende Haltung allzu häufig undifferenziert bleibt, offenere Verständnisse von Utopien ausschließt und nicht zuletzt politische Positionierungen repräsentiert, in denen das, was das eigene Interesse gefährdet, ins Lächerliche gezogen wird. *Ernst Bloch* arbeitet beispielsweise heraus, dass die Diffamierung linker, sozialistischer Gesellschaftsvorstellungen als „utopisch“ und als unrealistisch, hingegen die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft als unveränderbar erscheinen lassen soll (vgl. Bloch 1965–74/1980, S. 78 f.). Der Vorwurf des Dogmatischen und totalisierender Erstarrung ist hingegen dahingehend ernst zu nehmen, als zurecht auf die Problematik verwiesen wird, dass insbesondere in sich geschlossene, absolut gesetzte Entwürfe totalitäre Momente in sich bergen, wenn schon von vornherein das einzig Richtige in ihnen festgeschrieben wird, das vielleicht zudem mit repressiven Ordnungs- und Zwangsp fantasien einhergeht (vgl. z. B. Schwendter 1994). Aber selbst hehre Ziele drohen jederzeit in ihr Gegenteil zu kippen, wenn sie absolut gesetzt werden und damit einer reflexiven Entwicklung entzogen werden (vgl. z. B. Angehrn 2001).

Dem treten nun Verständnisse entgegen, die darauf pochen, Utopien als konkrete, offene, prozessuale Entwürfe zu verstehen. Konkrete Utopien sind – so *Bloch* – solche, die grundsätzlich möglich wären, die in der jeweiligen historischen Wirklichkeit verwurzelt sind und das dort bereits angelegte Potenzial weiterdenken (vgl. Bloch 1965–74/1980). Offene und prozessuale Utopien sind solche, in denen Zieldimensionen zwar angedacht werden, ein „fertiger“ Entwurf aber weder möglich noch wünschenswert ist, weil sich die Realisierungsmöglichkeiten erst auf dem Weg nach und nach erschließen können und die Ziele und Wege stetig reflexiv überprüft werden müssen (vgl. z. B. Schwendter 1994, S. 24 ff.). Ein solches Utopieverständnis speist sich nicht zuletzt aus dem Wissen, dass unser Denken, unsere Möglichkeiten im Jetzt noch beschränkt sind – worauf ich gleich noch zurückkommen werde. Der Verwirklichungsstruktur von Utopien als konkret, offen und prozessual sind aber zuletzt auch noch inhaltliche Konkretisierungen hinzuzustellen, denn was das „Bessere“ sei, ist nicht von vornherein festgelegt. Ordnungsutopien sehen dieses in einer von oben regulierten, nur durch Repressionen und Gewalt herstellbaren gesellschaftlichen Strukturierung, während Freiheitsutopien an gleichwertigen Gesellschaftsmitgliedern, Berücksichtigung von Bedürfnissen und Wünschen aller und an einer kollektiven Organisation eines guten Lebens für alle orientiert sind (vgl. Bloch 1965–74/1980; Schwendter 1994). Ich schlage mich leidenschaftlich auf die Seite von Freiheitsutopien.

Krisen und Ängste als Anstoß und Nahrung für Utopie

Utopien, Phantasien oder die für *Ernst Bloch* für Utopien so bedeutsamen Tagträume und Hoffnungen brauchen Anstoß und Nahrung. Eine für alle Menschen perfekte Welt – die es wohl gar nicht geben kann – bräuchte keine Utopien mehr. Krisen und Ängste sind nach Ansicht von *Oskar Negt* (2012) ein bedeutsamer Impuls und Rohstoff für die Entwicklung von Utopien und für die Entfaltung von Kräften der Veränderung. *Oskar Negt* spricht in seinem Buch „Nur noch Utopien sind realistisch“ von Krisen als Lern- und Erkenntniszeiten (vgl. ebd., S. 133) und sie fördern seiner Ansicht nach Entwurfsphantasien. Krisen fordern Kreativität und das Denken von Neuartigem heraus und bieten daher die Gelegenheit – vielleicht sogar die Notwendigkeit –, sich Gedanken zu widmen, aus denen konkrete Utopien hervorgehen können. *Eva Kreisky* formuliert ähnlich: „Gesellschaftliche Fehlentwicklungen, Krisensymptome und ein gehöriges Maß an Problemdruck

generieren Verlangen nach Innovation und stimulieren die Suche nach Alternativen“ (*Kreisky* 2000, S. 17 f.). *Ernst Bloch* spricht etwas pathetischer und größer gedacht von Zeitwenden als eine der „Gegenden“, wo Utopien besonders gut zu gedeihen scheinen (vgl. Bloch 1965–74/1980, S. 48).

Krisen fordern Kreativität und das Denken von Neuartigem heraus und bieten daher die Gelegenheit – vielleicht sogar die Notwendigkeit –, sich Gedanken zu widmen, aus denen konkrete Utopien hervorgehen können.

Krisen stellen auch unsere Souveränität in Frage, Gewohntes funktioniert nicht mehr und Neues steht noch nicht zur Verfügung – hier ließe sich eine Parallele zur aktuellen Covid-19-Pandemie herstellen. Das Ringen nach Wiedererlangung von Souveränität, die Rückkehr aus der Irritation (vgl. *Schäfer* 2017, S. 167 ff.) können nun sowohl in Ignoranz der Veränderung und Wiederherstellung des Gewohnten münden, aber auch in „bildenden Erfahrungen“, wie *Alfred Schäfer* Bezug nehmend auf *Adorno* formuliert. In bildenden Erfahrungen bleibt eine gewisse Irritation und Fremdheit erhalten, aber gerade dadurch der Blick für mögliches Anderes sensibilisiert.

Krisen produzieren aber auch – so die Formulierung von *Oskar Negt* – „Angstrohstoff“ (*Negt* 2012, S. 29). Angst ist für *Negt* ein Rohstoff, mit dem Neues hergestellt und genährt werden kann, den aber sowohl rechte und rechtsradikale Positionen geschickt zu verwerten wissen, wie beispielsweise die aktuelle Pandemie vor Augen führt, aber ebenso für linke und befreiungsorientierte Utopien produktiv werden kann. Für *Alfred Schäfer* und *Christiane Thompson* (2018) hat Angst unter anderem die gesellschaftliche Funktion, Verhaltensweisen zu beeinflussen und aktuell Menschen dazu zu bringen, sich den Leistungsimperativen kapitalistischer Gesellschaften zu unterwerfen. In eine ähnliche Kerbe schlägt *Heinz Bude* (2014), der – noch weit von der aktuellen Corona-Pandemie entfernt – von unserer Gesellschaft als einer „Gesellschaft der Angst“ spricht: Angst vor sozialem Abstieg oder unzureichendem Aufstieg, →

Angst vor Statusverlust, Angst vor brüchigen Beziehungen und einer brüchigen Identität. Damit Angst aber nicht in Resignation und Verbitterung umschlage, werden Erfolgsbeispiele schillernd gefeiert und so die Hoffnung, der Angst und der sozialen Situation zu entkommen, genährt (vgl. Bude 2014, S. 59). So wird Angst zu einer treibenden Kraft, die Willigkeit aufrechtzuerhalten. Aber sie birgt auch – wie *Ernst Bloch* oder *Oskar Negt* sagen würden – potenzielle Keime von Veränderungswillen und damit von Utopien. *Oskar Negt* sehr konkret: Angst kann auch Rohstoff für linke Politik und für freiheitsorientierte Utopien sein, aber jedenfalls seien bei einer Zunahme des Angstrohstoffes Utopien umso bedeutsamer und notwendiger.

Gefangen in der Realität?

Wie aber soll nun Überschreitung möglich sein, wenn doch Utopien – und in gleicher Weise das negative Pendant, die Kritik – immer im Jetzt verhaftet sind? Wir kehren also von Hoffnungsschimmern wieder in Begrenzungen zurück, die zugleich die Rahmenbedingungen für Möglichkeiten und Unmöglichkeiten überschreitenden Denkens sind.

An dieser Stelle treffen sich wiederum Utopie und Kritik, denn die Rahmungen und Begrenzungen sind dieselben. Ich greife lediglich zwei Aspekte heraus, die für die Überlegungen zum Über-etwas-Hinausdenken besonders relevant sind: Begrenzungen des „Über-etwas-Sprechen-Dürfens“ und Begrenzungen innerhalb des Denkens selbst. Sowohl Utopien als auch der Kritik wird in sozialen Zusammenhängen häufig rasch versucht, einen Maulkorb umzulegen, insbesondere dann, wenn sie eingespielte Verhältnisse und von Herrschaftsinteressen geprägte Normen grundlegend in Frage stellen. Das, was als sagbar gilt, und das, was möglichst unhinterfragt bleiben soll, ist eine durchgesetzte Deutungshoheit anhand von Diskursen, Sprechnormalitäten, Handlungsnormativen, nicht zuletzt auch von Sozialisation und Erziehung. „Normal“ wird, was den jeweiligen Herrschaftsinteressen dient (vgl. z. B. Gramsci 1929–35/2004; Foucault 2013).

Abweichungen, radikale Infragestellungen – sei es in Form von Utopien oder von Kritik – werden umso rascher diffamiert. Utopien werden als unmöglich, unrealistisch, träumerisch und irrational abgestempelt. Einer unnachgiebig negativen Kritik wird hingegen umgekehrt vorgeworfen, sie biete keine Alternativen und Lösungsmöglichkeiten an. *Theodor W. Adorno* begegnet diesem Vorwurf kämpferisch: „Aber von außen die Forderung heranzubringen: ja, wenn er ein negatives Prinzip hat oder wenn er die Negativität für ein wesentliches Medium hält, dann darf

er doch eigentlich überhaupt nichts sagen, – darauf ist im Grunde nur zu antworten mit dem: das würde jenen so passen!“ (Adorno 1965–66/2003, S. 45 f.) *Ernst Bloch* aber sieht auch in manchen Utopien selbst bereits das Potenzial der Diffamierung angelegt, insbesondere dann, wenn sie abstrakt und damit zu weit von der Wirklichkeit entfernt sind. Gerade die Einbettung in das Jetzt, das Aufgreifen von im Jetzt vorhandenen Ideen und bereits angelegten Möglichkeiten, machen konkrete Utopien aus und geben ihnen Kraft, in Handlungen zu münden. Für *Bloch* sind abstrakte Utopien auf die „Fern-Antizipation“ gerichtet, die zwar unentbehrlich ist, aber mit „Nah-Antizipationen“ zusammenfallen muss, um nicht als gänzlich unrealistisch diffamierbar zu sein (vgl. Bloch 1965–74/1980, S. 110).

Wie aber soll nun Überschreitung möglich sein, wenn doch Utopien – und in gleicher Weise das negative Pendant, die Kritik – immer im Jetzt verhaftet sind?

Ein weiteres Problem, sowohl von Utopie als auch von Kritik als die zwei Blickrichtungen auf dasselbe, besteht allerdings auch darin, dass unser Denken, Fühlen und Wollen so eng an gesellschaftliche Rahmungen gebunden ist, sodass ein gänzlich Heraustreten, ein vollständiges Überschreiten des Horizonts nicht möglich ist. Kritiker*innen können ebenso wenig aus diesem Gefüge heraustreten wie Utopiker*innen. Kritik kann ihre Urteile nur aus den jeweiligen Verhältnissen heraus fällen, stellt diese Verhältnisse aber grundlegend in Frage, was zugleich nie vollständig gelingen kann (vgl. z. B. Adorno 1966/2003, S. 183; Holzer 2017, S. 84 ff.). In der Frage der Möglichkeit utopischen Denkens stellt sich hingegen besonders das Grundproblem, dass sich das Neue, das Andere schlichtweg noch nicht vollständig denken lässt, weil unser Denken „kontaminiert“ (Adorno 1966/2003, S. 52) ist, weil es im Jetzt geformt und begrenzt ist. Und doch gibt es Brüche, in denen Utopisches durchblitzen kann.

In Bewegung geraten

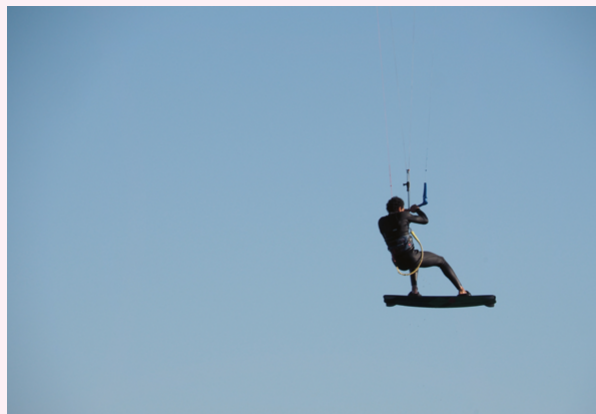
„Noch-Nicht“, damit charakterisiert *Ernst Bloch* Utopien. „Noch-Nicht ist weder Nicht, noch Nichts, noch Alles.“ (Bloch 1965–74/1980, S. 47) Für *Bloch* bewegen sich Utopi-

en zwischen den Möglichkeiten im Jetzt und den darin angelegten Potenzialen zur Veränderung. „Verändern“ – so *Ernst Bloch* – „setzt ein Veränderbares voraus, in der Silbe ‚bares‘ ist Mögliches gemeint, Erhofftes, Erleidbares, wie man will, auch Negatives.“ (Ebd., S. 107) Ausgangspunkt jeder Utopie – und jeder Kritik – ist also die grundlegende Erkenntnis, dass das Vorhandene historisch gemacht worden ist und dass daher das, was ist, auch ganz anders sein könnte. Und die Grundlagen dafür stecken bereits im Jetzt: „Was ist, ist mehr, als es ist.“ (Adorno 1966/2003, S. 164)

Um vom Träumen auch in Aktivität zu kommen, bedarf es laut *Bloch* nun sowohl Fernziele als auch Nahziele, denn „nichts glückt, wenn man keine Fernziele hat. Die Spannung fehlt, die Erregung fehlt, der Wille, die Begeisterung, die Leidenschaft fehlen, um sich für Nahziele einfachster, praktischer Art einzusetzen (...). Jedenfalls: nichts in der Nähe kann geschehen ohne ein Fernziel.“ (Bloch 1965–74/1980, S. 80) Oder in anderen Worten: „Man muß in so großen Angelegenheiten über das Ziel hinausschießen können, um es zu treffen.“ (Ebd., S. 112) *Oskar Negt* spricht hingegen – auf *Robert Musil* Bezug nehmend – dass im Utopischen ein Wirklichkeitssinn und ein Möglichkeitssinn zu vereinen ist, ein Sinn für Machbares und Vorhandenes und einer für Überschreitendes (vgl. Negt 2012, S. 30 ff.; S. 117). Die für Überschreitung nötige Phantasie kann bei *Oskar Negt* schließlich kritische und politische Kraft entfalten, sie „wird zur materialen Gewalt, wenn sie die Massen ergreift“ (ebd., S. 40), sie bringt die Verhältnisse zum Tanzen, indem sie ihnen die eigene Melodie vorspielt (vgl. ebd.) – der Bezug zu *Marx* ist unverkennbar. *Richard Saage* wird aber deutlich, dass nicht jede Utopie notwendigerweise politisch oder gar gesellschaftskritisch sei, denn Utopien, die nur noch subjektive Befindlichkeiten verbessern wollen, statt sozialkritisch zu sein, verlieren den Blick auf das Ganze und die in solchen Ansätzen angestrebten kleinen Verbesserungen führen nicht zu grundlegenden Veränderungen (vgl. Saage 2007). Und auch *Oskar Negt* warnt davor, dass jede Phantasie, jeder Überschreitungsversuch – wie auch jede Kritik – in der kapitalistischen Gesellschaft jederzeit Gefahr läuft, vereinnahmt und profitabel verwertet, Motor kapitalistischer Entwicklung zu werden (vgl. Negt 2012, S. 82 ff.).

Wir stoßen also wiederum auf Begrenzungen, auf Zusammenhänge, die großer kritischer Achtsamkeit bedürfen, um nicht ihres Anliegens beraubt und profitabel vermarktet zu werden. Weitere Begrenzungen liegen aber auch darin, keine Kraft zur Umsetzung entwickeln zu können, denn selbst wenn das Begehren da ist, heißt es nicht,

dass es automatisch Aktivität in Gang setzt. Die aktuelle Pandemie-Situation zeigt beispielsweise, dass zwar auch Hoffnungen auf grundlegende Veränderungen von sozialen Verhältnissen aufgekeimt sind, aber in weiten Teilen der Welt jede Aktivität zugleich regulativ verunmöglicht wurde, was anfänglich gehegte Träume auch rasch in sich zusammenfallen ließ. Gelingt es aber, Utopien zu entwickeln und zu erhalten, so können diese wiederum die Verhältnisse selbst in Schwingung versetzen, denn – so *Alex Demirović* – die Utopie „schafft Unruhe, sie setzt die gegenwärtigen Verhältnisse unter Druck der Veränderung, sie schafft Unzufriedenheit“ (Demirović 2005, S. 144) und selbst wenn Utopien nicht fertig „ausgepinselt“ werden sollen (vgl. Steinert 2007, S. 17), um prozessual zu bleiben, so können sie doch politisches Handeln motivieren (vgl. ebd.; Negt 2012; jour fixe initiative berlin 2013, S. 7).



In Bewegung geraten Foto: AdB

Allerdings konstatiert *Eva Kreisky* (2000) bereits im Titel ihrer Diskussion: „Die Phantasie ist nicht an der Macht.“ Und *Oskar Negt* kritisiert, dass die „Gegenwart (...) an chronischer Unterernährung der produktiven Phantasie“ leidet (Negt 2012, S. 27). Das heißt, dass auch das Denken, das Begehren, das Wünschen überhaupt erst in Bewegung geraten muss, um Kraft zu entfalten.

Denken(d) überschreiten

Wie aber soll über Vorhandenes hinausgedacht werden, wenn schon im alltäglichen Sprachgebrauch Phantasien diffamiert werden, wir also gleich sozial „zurückgepiffen“ werden, wenn wir mehr erreichen wollen? Wie Überschreitungen wünschen, wenn unser Denken gar nicht vollständig aus dem Gegebenen hinaustreten kann?

Überschreitendes Denken ist möglich und unmöglich zugleich. Im bereits Vorhandenen stecken bereits Mög- →

lichkeiten des Anderen. Die Gegenwart ist von zahlreichen Brüchen durchzogen, durch die Neues zumindest als Ahnung hervorschimmert. Sogar Adorno spricht vom „utopischen Vertrauen“ darauf, dass anderes Denken möglich sei (Adorno 1965–66/2003, S. 111). Auf der Suche nach radikal kritischem Denken habe ich zahlreiche Ansätze gefunden, die nun auch für die Utopie als Pendant der Kritik hilfreiche Hinweise geben können.

Überschreitendes Denken ist möglich und unmöglich zugleich. Im bereits Vorhandenen stecken bereits Möglichkeiten des Anderen.

Zunächst muss nochmals das Bewusstsein der Gestaltbarkeit und damit Veränderbarkeit überhaupt genährt werden. Davon ausgehend ist nach Möglichkeit gegen jede Schranke anzudenken. *Theodor W. Adorno* spricht davon, dass sich das Denken verflüssigen muss, es muss so weit gegen die Fassaden angehen, wie es nur möglich ist (vgl. Adorno 1966/2003, S. 243). Es ist spekulativ zu denken, trotz der Gefahr des falschen Gedankens (vgl. Adorno 1965–66/2003, S. 131; Adorno 1966/2003, S. 45). Solches Denken arbeitet mit Umkehrungen, mit hypothetischen Vorbehalten, mit Metaphern und anderem mehr (vgl. Holzer 2017). Das alles ist einfacher gesagt, als getan, aber der Versuch ist dennoch unverzichtbar.

Möglichkeiten lassen sich beispielsweise mit spekulativen Vermutungen erkunden. Stellen wir uns z. B. Fragen: Was wäre, wenn ...? Und wir beengen dabei unsere Phantasie möglichst nicht. Oder wir kehren den Gedanken um und „tun so, als ob ...“ Um nicht unseren internalisierten Begrenzungen des Denkens aufzusitzen, müssen wir aber zugleich sogar versuchen, gegen uns selbst zu denken (vgl. Adorno 1966/2003, S. 358), uns selbst sogar zu misstrauen. Wo pfeifen wir uns selbst sogleich zurück? Wo haben wir nicht weit genug anders gedacht? Wo ist unser Denken kontaminiert und damit eingeeengt? Erforderlich ist eine Sichtbarmachung von gesellschaftlich und ökonomisch erzeugten „Selbsttäuschungen“ (Pongratz 2010, S. 33), eine „Kritik des konstitutiven Bewusstseins selbst“ (Adorno 1966/2003, S. 151), radikale Selbstkritik und ständige Reflexion, auch der Utopie. Inspirierend finde ich auch den von *Adorno* geforderten „langen und gewaltlosen Blick auf den Gegenstand“ (Adorno 1969/1977, S. 602), der

wohl nötig ist, um nicht zu wenig weit zu denken und vor allem, um auch im neuen Gedanken die Verstrickungen und Fallen nicht zu übersehen. *Heinz Steinert* nennt das: „Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen.“ (Steinert 1998, S. 46)

Für *Ernst Bloch* gilt: „Denken heißt Überschreiten.“ (Bloch 1959/1985, S. 2) Aber er fordert sogleich ein, dass dabei „Vorhandenes nicht unterschlagen, nicht überschlagen wird“ (ebd.), sondern vielmehr das Utopische immer mit dem Jetzt verbunden wird und zugleich diese Verbundenheit kritisch reflektiert wird. Im Versuch des überschreitenden Denkens bedeutet dies eben auch, Wunschträume und Utopien darauf zu überprüfen, ob sie in der Möglichkeit weit genug reichen oder erst wieder in vorhandenen Systematiken verhaftet bleiben. Werden auch Grundlagen der Gesellschaft, beispielweise die kapitalistische Ökonomie, in Frage gestellt? Wird überprüft, ob und wie das Neue vielleicht erst wieder in bestehenden Logiken von Fortschritt und Leistung eingewoben bleiben? Warum nicht auch diese überschreiten? Aktuelle Visionen von Nachhaltigkeit oder Digitalisierung reichen beispielweise selten über diese Grenze hinaus. Aber möglich wäre es, diese Grenzen zu „über-denken“.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zur Autorin



Daniela Holzer, Assoz. Prof.in Dr.in, Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Fachbereich Erwachsenen- und Weiterbildung; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: kritische Bildungstheorie, kritische Erwachsenenbildung, Weiterbildungswiderstand.

daniela.holzer@uni-graz.at

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1965–66/2003):** Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen, Band 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1966/2003):** Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1969/1977):** Anmerkungen zum philosophischen Denken. In: Ders. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Band 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 599–607

Angehrn, Emil (2001): Dialektik der Utopie: von der Unverzichtbarkeit und Fragwürdigkeit utopischen Denkens. In: Hofmann-Riedinger, Monika / Thurnherr, Urs (Hrsg.): Anerkennung. Eine philosophische Propädeutik (Festschrift für Annemarie Pieper). Freiburg/München: Alber, S. 186–199

Bloch, Ernst (1959/1985): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bloch, Ernst (1965–74/1980): Zum Begriff der Utopie. In: Ders. (1980): Abschied von der Utopie? Vorträge. Herausgegeben von Hanna Gelke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41–115

Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg: Hamburger Edition

Demirović, Alex (2005): Zur Dialektik von Utopie und bestimmter Negation. Eine Diskussionsbemerkung. In: Kaindl, Christina (Hrsg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Marburg: BdWi-Verlag, S. 143–147

Foucault, Michel (2013): Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gramsci, Antonio (1929–35/2012): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug und Klaus Bochmann. 10 Bände. Hamburg: Argument

Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript

jour fixe initiative berlin (2013): Einleitung. In: jour fixe initiative berlin (Hrsg.): „etwas fehlt“. Utopie, Kritik und Glücksversprechen. Münster: Edition Assemblage, S. 7–12

Kreisky, Eva (2000): „Die Phantasie ist nicht an der Macht ...“

Vom Verschleiß des Utopischen im 20. Jahrhundert. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 29. Jg., Heft 1, S. 7–28; www.oezp.at/pdfs/2000-1-01.pdf (Zugriff: 15.02.2022)

Markard, Morus (2005): Die Rolle der Utopie für kritische Theorie. In: Kaindl, Christina (Hrsg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Marburg: BdWi-Verlag, S. 153–160

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl

Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag

Saage, Richard (2007): Renaissance der Utopie? In: UTOPIE kreativ, 201–202/2007, S. 605–617

Schäfer, Alfred (2017): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (2018): Angst – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Angst. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–36

Schwendter, Rolf (1994): Utopie. Überlegungen zu einem zeitlosen Begriff. Berlin: Edition ID-Archiv

Steinert, Heinz (1998): Kulturindustrie. Münster: Westfälisches Dampfboot

Steinert, Heinz (2007): Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster: Westfälisches Dampfboot

„Ich möchte in einer Gesellschaft leben, wo jeder mit jedem in Vielfalt lebt, Mann und Frau gleichberechtigt sind (wo der Mann nicht oben steht und die Frau runtergemacht wird), wo es keine Frauenmorde gibt, wo kein Mensch wegen seiner Religion gemobbt wird und als letztes, wo keine Menschen eine Beurteilung von anderen Kulturen abgeben, wie z. B.: alle Kurden sind Terroristen, alle Russen und Polen klauen usw.“

„Ich finde die Aufgabe der Gesellschaft liegt in der Familie: Den eigenen Kindern beibringen was Respekt ist und ein respektvollen Umgang mit Anderen beibringen und wie man respektvoll mit einer Frau umgeht damit endlich die Frauenmorde enden.“

Helin, weiblich, 15 Jahre

Die Welt, in der wir leben, ist global und lokal von extremen Ungleichheiten und Machtgefällen geprägt. Das Leid, das Menschen zurzeit erleben, rührt fast ausschließlich aus diesen Ungleichheiten und der damit einhergehenden Ausbeutung. So hungern extrem viele Menschen, obwohl genug Essen produziert wird, um alle Menschen damit ausreichend zu versorgen. Menschen werden für ihre Arbeit so schlecht bezahlt, dass sie ihre Miete nicht mehr tragen können, während die Unternehmen, für die sie arbeiten, große Gewinne erzielen. Gleichzeitig ist die Gesellschaft von einem ständigen Wachstumszwang geprägt, wodurch entsprechend viel Energie benötigt wird, die hauptsächlich durch das Verbrennen fossiler Energien gewonnen wird und so die Klimakrise befeuert. Durch die Klimakrise werden die Ressourcen extrem verknappt und dazu auch noch ungerechter verteilt. Das ist zum Teil durch geographische Umstände bedingt. Aber die Gegenden, die von der Klimakrise beispielsweise in Form von Dürren am stärksten betroffen sind, sind außerdem in großen Teilen kolonialisiert worden und bis heute dadurch benachteiligt. Abgesehen davon ist es leider absehbar, dass die Ressourcen wie zurzeit auch, in Zukunft nicht nach Bedarf, sondern nach Durchsetzungsstärke verteilt werden, wodurch sich bestehende Machtverhältnisse verstärken können. Dieser Zustand wird als Klimaungerechtigkeit bezeichnet. Wir brauchen systemische Veränderungen, um die bestehende extreme (Klima-)Ungerechtigkeit überwinden und auch das Klima effektiv schützen zu können. Gleichzeitig haben wir nur noch wenig Zeit – laut dem neuen IPCC-Bericht bis 2050 – um die globalen Emissionen auf Nettonull zu senken und so unter 1,5°C Erhitzung zu bleiben, die bereits viel zu vielen Menschen das Leben nehmen werden. Es ist nicht absehbar, dass wir unser Wirtschaftssystem global bis 2050 derart umkrempeln, dass es keinen Profitzwang mehr gibt, der gerade die Klimakrise wie auch die Ungerechtigkeit befeuert, insbesondere, weil der politische Wille dazu noch nicht vorhanden ist. Trotzdem bräuchte es eine solches Umdenken, um echte Klimagerechtigkeit zu erreichen. Bis dahin sollten wir durch größere Anpassungen innerhalb dieses Wirtschaftssystems anfangen, das Klima

möglichst umfassend zu schützen. Zudem muss sich die globale Zusammenarbeit deutlich verbessern. So müssen globale Verteilungskämpfe möglichst verhindert werden und die jetzt mächtigeren Länder und global player müssen aufhören, ihre Position zu nutzen, um sich möglichst viele Ressourcen zu sichern. Stattdessen sollte eine Ressourcenverteilung nach Grundbedürfnissen eingeleitet werden, die auch bei einer Ressourcenverknappung alle Menschen unabhängig von ihrem Einkommen und sozialem Status sicher versorgt. Wie Klimaschutz konkret aussehen kann, ist natürlich nicht global einheitlich. Von der deutschen Bundesregierung erwarte ich vor allem eine schnellstmögliche Energiewende, eine CO₂-Steuer und eine Abkehr der auf motorisierten Individualverkehr (MIV) fokussierten Verkehrspolitik. Zuerst müssen alle Subventionen fossiler Energieträger gestoppt und stattdessen massiv in erneuerbare Energien investiert werden. Parallel muss es für Immobilienkonzerne Pflichten zur Sanierung und Ausstattung mit Photovoltaik geben und die Hürden für den Ausbau von Windrädern deutlich gesenkt werden. Es sollte eine CO₂-Steuer geben, die zumindest den Kosten entspricht, die CO₂ rein wirtschaftlich gesehen verursacht, nämlich nach UBA 180 EUR pro Tonne. Die eingenommenen Steuern sollten pro Kopf wieder ausgeschüttet werden, sodass es tendenziell eine soziale Umverteilung gäbe. Wir brauchen außerdem eine umfassende Verkehrswende ohne neue Autobahnen und stattdessen mit einer verstärkten Förderung des ÖPNV. Große Teile der bestehenden MIV-Infrastruktur sollten reduziert und durch Radinfrastruktur ersetzt werden.

Das ist nur ein kleiner Ausschnitt der notwendigen Veränderungen, die – wie eingangs beschrieben – die wirklichen systemischen Probleme noch nicht mit einbeziehen. Trotzdem sind es wichtige Schritte, damit diese systemischen Veränderungen überhaupt noch abgestimmt passieren können, bevor die Klimakrise uns jeglichen Handlungsspielraum nimmt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Matilda Kohnen, FFF-Aktivistin

Demokratie als Vision

Inspirationen für eine Demokratie der Zukunft

Das Modell der repräsentativen Demokratie ist in der Krise. Die Bürger*innen sind zunehmend unzufrieden und fühlen sich kaum mehr vertreten. Dieser Beitrag will inspirieren und ermutigen, über Demokratie neu nachzudenken. Er zeichnet beispielhaft eine Vision für eine partizipative Zukunft, die auch für die konkrete Bildungsarbeit genutzt werden kann. von Brigitte Geißel

Probleme aktueller Demokratien

Der Theorie der repräsentativen Demokratie zufolge ist die „Herrschaft des Volkes“ dann gewährleistet, wenn freie, gleiche und geheime Wahlen stattfinden. Dabei müssen mindestens zwei Parteien existieren, damit die Bürger*innen die Partei wählen können, die ihren Vorlieben und Interessen am besten entspricht. Die gewählten Vertreter*innen treffen Entscheidungen im Namen der Bürger*innen. Auch wenn die Entscheidungsfindung fest in den Händen der Politiker*innen liegt, haben die Bürger*innen die Kontrolle. Dieses Modell erscheint theoretisch einleuchtend.

Aber real existierende repräsentative Demokratien funktionieren nicht unbedingt nach dieser Logik. Und sie sind zunehmend veraltet. Das Modell der auf Wahlen beruhenden, partei-basierten, repräsentativen Demokratie wurde im 19. und 20. Jahrhundert entwickelt. Es war angemessen für die damalige Struktur der meisten Gesellschaften. Diese waren entlang klar umrissener sogenannter *Cleavages* in Gruppen gespalten, die jeweils gemeinsame Interessen teilten, z. B. Arbeiter*innen versus Unternehmer*innen. Aus diesen Gruppen gingen Parteien hervor, die als Sprachrohr fungierten und die spezifischen und eindeutigen Interes-

sen ihrer jeweiligen Gruppen vertraten. Beispielsweise trat die Arbeiter*innenpartei für bessere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen sowie für eine arbeiterfreundliche Sozialpolitik ein; die Partei der Unternehmer*innen setzte sich für mehr Rechte von Arbeitgebern, weniger Schutz der Arbeitnehmer*innen und eine sparsame Sozialpolitik ein.

Aber diese Zeiten sind vorbei. Gesellschaften sind nicht mehr entlang solch klarer *Cleavages* gespalten. Gesellschaften sind fragmentiert und individualisiert. Arbeiter*in zu sein bedeutet nicht mehr, einer abgegrenzten Gruppe mit gemeinsamen Interessen anzugehören. Einige Arbeiter*innen verdienen gutes Geld, andere nicht; manche Arbeiter*innen bevorzugen eine sparsame Sozialpolitik, andere wollen eine großzügige. Manche wollen mehr Geld, andere entscheiden sich für mehr Freizeit. Da *Cleavages* wie zu Zeiten der Parteienentstehung nicht mehr existieren, kann heute keine Partei eindeutige Gruppierungen vertreten. Die wachsende Zahl neuer Parteien, die sich oft als „Nicht-Parteien“ oder „Bewegungsparteien“ profilieren, und ihr zunehmender Erfolg beweisen das Ende des traditionellen Parteienmodells. Frankreich, Italien oder Peru sind nur einige Beispiele von Ländern, in welchen „Nicht-Parteien“ auf dem Vormarsch oder sogar in der →

Regierung sind. Aber auch diese neuen Parteien können nicht mehr die ursprünglichen Funktionen von Parteien als Sprachrohr gesellschaftlicher Gruppen erfüllen. Die meisten Bürger*innen fühlen sich von keiner Partei vertreten. Ein Verständnis von Demokratie als „Wahl aus konkurrierenden Parteien“ scheint ein Modell der Vergangenheit zu sein.

Wir erleben das höchste Maß an politischer Unzufriedenheit seit 1995, wie eine Studie zu über 100 Demokratien auf der ganzen Welt zeigt (vgl. Foa et al. 2020). Waren in den 1990er Jahren noch etwa zwei Drittel der Bürger*innen mit den Demokratien in ihren Ländern zufrieden, ist heute eine Mehrheit frustriert. Das Vertrauen in Politiker*innen und Parlamente schrumpfte dramatisch. Die Kluft zwischen Bürger*innen und Entscheidungsträger*innen hat sich erheblich vergrößert. Immer mehr Teile der Gesellschaft fühlen sich von demokratischen Prozessen ausgeschlossen und verabschieden sich von der Politik. Alles in allem scheint die gegenwärtige repräsentative Demokratie in Stagnation festzustecken. Das Versprechen der Demokratie als „Herrschaft des Volkes“ ging im Bermuda-Dreieck aus unzuverlässigen Politiker*innen, dysfunktionalen Institutionen und nicht-responsiven Entscheidungen verloren.

Gleichzeitig erleben wir einen Hunger nach Transformation. Die Bürger*innen wollen Demokratie. Aber sie wünschen sich eine Demokratie, die sich um ihre Bedürfnisse, Interessen und Vorlieben kümmert. Sie wollen eine Demokratie, die sich nicht auf Wahlen und Parteienwettbewerb beschränkt. Sie hoffen auf eine Demokratie, in der sie politische Entscheidungen tatsächlich beeinflussen können. Diese Sehnsüchte sind der Ausgangspunkt für ihre Suche nach neuen Visionen.

Um der aktuellen Krise zu begegnen, haben viele Demokratien seit den 1990er Jahren partizipative Reformen und Innovationen eingeführt. Deliberative Praktiken wie beispielsweise Bürgerräte werden zunehmend angewandt, direktdemokratische Instrumente wurden in vielen Ländern eingeführt, Verfahren wie der Bürgerhaushalt breiten sich weltweit aus. Die OECD (2020) stellte sogar eine Welle von „Innovativer Bürgerpartizipation und neuer demokratischer Institutionen“ fest, die aktuelle Demokratien erfasste.

Ich vermute, dass diese Reformen und Innovationen nicht ausreichen, um Demokratie im Sinne der „Herrschaft des Volkes“ zu verwirklichen. Politiker*innen und Expert*innen scheinen vor allem Reformen vorzuschlagen, die sie für zweckmäßig halten – ohne zu fragen, was die Bürger*innen eigentlich wollen. Beispielsweise versuchen mehrere Reformen, die Kommunikation zwischen

Bürger*innen und Repräsentanten zu verbessern. Aber die Bürger*innen könnten es vorziehen, Entscheidungen selbst zu treffen, anstatt nur ihre Interaktion mit Politiker*innen zu verbessern. In der Bundesrepublik wünscht sich die Mehrheit der Bürger*innen mehr Mitsprache in Form von Volksabstimmungen auch auf nationaler Ebene, während die meisten Parteien dies nicht befürworten.



Foto: Andi Weiland | andiweiland.de

Wir brauchen neue Visionen für die Zukunft der Demokratie, die über das veraltete Modell hinausgehen. Wohin die Reise gehen soll, ist aber noch nicht klar. Wie könnten neue Visionen für Demokratie aussehen? Und wie können sie realisiert werden? Dieser Artikel will inspirieren. Er ermutigt, über Demokratie neu nachzudenken. Hierzu beschreibt er ein Beispiel für solch eine innovative Vision.

Visionen sind in der Welt der Politik bekannt. Tatsächlich begannen substantielle politische Veränderungen immer als visionäre Ideen. Bestes Beispiel ist die Demokratie selbst, die vor 300 Jahren nicht mehr als eine Vision war. Tausende Menschen schlossen sich dem Traum an, in politische Entscheidungen einbezogen zu werden. Sie stellten sich ein System vor, in dem Bürger*innen regieren. Die Vereinigten Staaten wurden auf dem Traum von einer Form der Selbstverwaltung aufgebaut, die nirgendwo zuvor verwirklicht wurde. Doch die „Träumer“ waren davon überzeugt, dass Demokratie eine gute Sache wäre. Und sie haben gekämpft, um ihre Visionen wahr werden zu lassen.

In der aktuellen Krise der Demokratie können neue Visionen als richtungsweisende Leuchttürme dienen. Die folgende Vision veranschaulicht exemplarisch, wie eine solche Vision aussehen könnte. In dieser *Community* haben die Bürger*innen das Konzept der repräsentativen Demokratie erweitert und vielfältige Formen der Beteiligung eingeführt.

Eine visionäre partizipative Demokratie

Glücklich darüber, als Mitglied für eine *Mini-Public*¹ ausgewählt worden zu sein, kann *Hannah* es kaum erwarten, loszulegen. Sie interessierte sich schon immer für Politik und engagiert sich in vielen politischen Aktivitäten in ihrer *Community*. Während der Transformation von einer repräsentativen zu einer partizipativen Demokratie war sie mit ihren Mitbürger*innen an der Ausarbeitung der neuen Verfassung beteiligt. Es war ein überwältigendes Gefühl, zu überlegen, wie ihre *Community* regiert werden sollte und anschließend selbst darüber zu entscheiden. Und für *Hannah* wurde die Politik zu einem wichtigen Teil ihres Lebens. Jetzt ist sie dankbar. Es fühlt sich an wie ein Lotogewinn – sie wird Mitglied einer *Mini-Public*, die bislang vernachlässigte Themen identifizieren soll.

In der aktuellen Krise der Demokratie können neue Visionen als richtungsweisende Leuchttürme dienen.

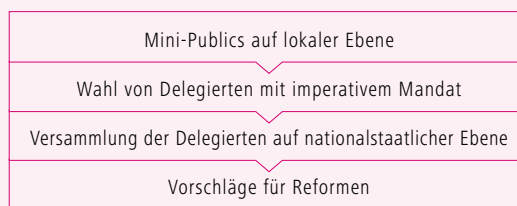
Ihre Nachbarin *Rada* hat kürzlich eine Einladung erhalten, an der *Mini-Public* teilzunehmen, in der es um die heiß diskutierte Frage geht, wie das Gesundheitssystem umgebaut werden kann. *Rada* war an dieser Debatte zuvor nicht beteiligt und hat sich tatsächlich nie viel Gedanken über das Gesundheitssystem gemacht. Sie ist sich aber bewusst, dass das Wohlergehen ihrer Familie von einem guten Gesundheitssystem abhängt und will dafür sorgen, dass die Interessen und Bedürfnisse aller Bürger*innen in der von der *Mini-Public* erarbeiteten Empfehlung berücksichtigt werden.

Hannahs Schwester *Aayan* wurde für eine sogenannte *Mehrebenen-Mini-Public* (siehe Kasten) ausgewählt, in der es darum ging, wie der öffentliche Verkehr im Land nachhaltiger gestaltet werden kann. Dieses Thema liegt ihr sehr am Herzen und sie ist begeistert, mehr zu lernen. Da die *Mini-Public* als Mehrebenenverfahren angelegt ist, werden die Empfehlungen „ihrer“ lokalen *Mini-Public* über Delegierte auf die regionale und dann auf die nationale Ebene übertragen. Sie hofft, als Delegierte „ihrer“ *Mini-Public* gewählt zu werden.

¹ Mini-Public meint einen Beteiligungs- oder Bürgerrat, bei dem zufällig ausgewählte Bürger*innen über politische Themen diskutieren und Empfehlung aussprechen. Sie haben beratende Funktion.

Mehrebenen Mini-Public

Mehrebenen Mini-Publics starten auf lokaler Ebene. In vielen Gemeinden diskutieren zufällig ausgewählte Bürger*innen über ein spezifisches politisches Thema. Die lokalen Mini-Publics wählen eine*n Delegierte*n aus, der die Empfehlungen in der „Versammlung der Delegierten“ vertritt. Die „Versammlung der Delegierten“ bündelt die Vorschläge und erstellt Vorschläge. Dabei sind auch konkurrierende Vorschläge möglich.



Innerhalb der *Community* ist es normal, als Mitglied für eine *Mini-Public* ausgewählt zu werden. Viele haben bereits an einer *Mini-Public* teilgenommen, einige sogar zwei- oder dreimal. Nach einigen Schwierigkeiten unterstützen heute Arbeitgeber*innen die Beteiligung ihrer Mitarbeiter*innen in Mini-Publics. Zu Beginn der Transformation widersetzten sich die Arbeitgeber*innen der Zufallsauswahl. Sie klagten über hohe Kosten aufgrund von Arbeitsausfällen. Aber Fehlzeiten werden kompensiert und damit der Verlust für Arbeitgeber*innen minimiert. Am Ende erkannten die Arbeitgeber*innen die Vorteile: Die Mitarbeiter*innen, die an einer der *Mini-Publics* teilnahmen, lernten zu argumentieren, zuzuhören und Kompromisse einzugehen. Diese Fähigkeiten sind auch am Arbeitsplatz nützlich. Ebenso begrüßen Ehepartner*innen, Partner*innen, Freund*innen und Familienmitglieder solche Einladungen an ihre Lieben mit Begeisterung. An einer *Mini-Public* teilzunehmen, verbessert die Fähigkeit, Differenzen und Konflikte zu lösen, ruhig und aufmerksam zu bleiben sowie an einer für alle Beteiligten akzeptable Lösungen zu arbeiten.

Jährlich finden sogenannte *Multi-Issue-Referenden* statt, bei welchen die Bürger*innen über eine Vielzahl an Themen entscheiden (vgl. Rinne 2020; siehe Kasten). Die Bürger*innen können auch selbst Gesetzesentwürfe initiieren, über welche per *Multi-Issue-Referendum* entschieden wird. Sie können zum Beispiel eine Petition starten. Wenn die Zahl der Unterschriften eine bestimmte Schwelle überschreitet, kommt der Entwurf automatisch zum *Multi-Issue-Referendum* – sofern er verfassungskonform ist.



Multi-Issue-Referendum

Das Multi-Themen-Referendum ist ein neues, direktdemokratisches Verfahren, das von Jonathan Rinne (2020) an der Forschungsstelle Demokratische Innovationen, Goethe-Universität Frankfurt, entwickelt wurde. Die Vorschläge auf dem Stimmzettel stammen von den politischen Parteien sowie aus der Zivilgesellschaft. Wie beim Kumulieren und Panaschieren können Bürger*innen bei diesem Verfahren eine bestimmte Anzahl an Stimmen über die Parteilisten hinweg vergeben. Beispielsweise kann eine Wählerin die Festlegung von verbindlichen Regeln zum Tierwohl in der Verfassung mit 3 Stimmen belegen (Partei A), weil ihr dieses Thema wichtig ist, zur gleichgeschlechtlichen Ehe aber keine Meinung haben, weshalb dieses Thema keine Stimme erhält, und das Thema 2 der Partei C erhält von ihr 3 Stimmen usw. So kann sie ihren eigenen Themenkatalog bestimmen.

Partei A	Partei B	Partei C	Vorschläge aus der Zivilgesellschaft
Homo-Ehe ○○○	Keine Homo-Ehe ○○○	Homo-Ehe „light“ ○○○	Thema 1 ○○○
Tierwohl verbindl. ○○○	Tierwohl unverbindl. ○○○	Thema 2 ○○○	Tierwohl streng ○○○
Thema 3 ○○○	Thema 5 ○○○	Thema 3 ○○○	Thema 3 ○○○
Thema 4 ○○○	... ○○○	Thema 4 ○○○	Thema 4 ○○○
Thema 5 ○○○		Thema 5 ○○○	Thema 5 ○○○

Kofi ist glücklich, in einer *Community* mit so umfangreichen Möglichkeiten der Beteiligung zu leben. Doch manchmal fühlt er sich überfordert mit all seinen Verpflichtungen im Beruf, der Familie, dem Training für den nächsten Triathlon und den politischen Pflichten. Als sich herausstellt, dass seine Eltern gepflegt werden müssen, beschließt er kürzer zu treten. Politische Pflichten passen einfach nicht in seinen Tag – er entscheidet sich vorübergehend für einen politischen Rückzug. Leicht fällt ihm seine Entscheidung nicht. Er fühlt sich verantwortlich für die *Community* und möchte an deren Entwicklung teilhaben. Aber es geht nicht anders. Er hofft nur, dass sich die Situation bald ändern wird.

Roxanne, seit vielen Jahren Mitglied des *gewählten Parlaments*, sieht den Wandel ihrer *Community* mit gemischten Gefühlen. Auf persönlicher Ebene hat ihr die Transformation gutgetan. Früher erfuhr sie als Politikerin wenig Respekt und Wertschätzung. Ihre Mitbürger*innen

trauten ihr nicht und einige beschuldigten sogar alle Politiker*innen pauschal der Korruption. Nach der Transformation haben sich diese kritischen Einstellungen geändert. Heute ist sie ein angesehenes Mitglied ihrer *Community*, eine akzeptierte Ratgeberin und Gesprächspartnerin.

Auf politischer Ebene trauert *Roxanne* jedoch manchmal über den Verlust der Entscheidungsmacht. Vor der Transformation hat das Parlament alle politischen Entscheidungen gefällt. Es ist nicht immer leicht zu akzeptieren, dass diese Zeiten vorbei sind. So hatte sie sich stark für einen hohen Mindestlohn eingesetzt und ist zutiefst enttäuscht über den Ausgang der Volksabstimmung, die sich für einen mittleren Mindestlohn entschieden hatte. Sie hofft, dass sich die öffentliche Meinung in ein paar Jahren ändert und die Bürger*innen dann für einen höheren Mindestlohn stimmen. Insofern vermisst sie manchmal die alten Zeiten, als das Parlament das Entscheidungsmonopol hatte. Aber sie weiß, dass die Transformation notwendig war.

Quenton wurde kürzlich als Mitglied der *zufällig ausgewählten Parlamentskammer* ausgewählt. Im Zuge der Transformation hatte die *Community* beschlossen, ihr gewähltes Parlament um eine zufällig ausgewählte Kammer zu erweitern. Die gewählte parlamentarische Kammer spiegelte nicht die Zusammensetzung der *Community* wider – es dominierten die Wohlhabenden und die Hochgebildeten. Um dieses Ungleichgewicht auszugleichen, entschied sich die *Community* für eine zusätzliche, zufällig ausgewählte Kammer. Die Mitglieder der gewählten und der zufällig ausgewählten parlamentarischen Kammern haben die gleichen Rechte und Pflichten. Und die Mitglieder beider Kammern erhalten das gleiche Gehalt.

Mehrere Mechanismen wurden installiert, um inkompetente Parlamentsmitglieder loszuwerden. *Recall*² ist einer dieser Mechanismen und musste mehrfach angewendet werden. *Quenton* ist sich jedoch sicher, dass er nicht von einem *Recall* betroffen sein wird. Er war immer in der Politik engagiert. Aber es gibt keine Partei, die seinen Interessen entspricht. Und er ist nicht der Typ, der mitreißende Reden schwingt. Eine Karriere in der Parteipolitik verfolgt er daher nicht. Er ist jetzt begeistert und stolz darauf, der *Community* in der zufällig ausgewählten Kammer zu dienen.

² Recall bedeutete die Abwahl eines Politikers / einer Politikerin vor dem Ablauf seiner/ihrer Amtszeit. Beispielsweise kann ein Bundestagsabgeordneter bereits nach zwei Jahren abgewählt werden.

Bei der Transformation der *Community* stellte sich heraus, dass die bestehenden politischen Institutionen nicht ausreichten und es wurden neue eingerichtet. Das *Koordinierungsbüro* beispielsweise ist für die Organisation und Koordinierung aller verschiedenen politischen Verfahren zuständig, von *Mini-Publics* bis hin zu *Multi-Issue-Referenden*. Das *Komitee für Evaluation* prüft, ob die angewandten Verfahren so funktionieren wie sie sollen. Es stellte beispielsweise fest, dass Wahlen nicht mehr politische Gleichheit garantieren. Vielmehr führten Wahlen zu einer Vergrößerung politischer Ungleichheit. Veränderungen waren nötig.

Nicht nur das politische System veränderte sich, sondern auch die Menschen. Es hat eine Weile gedauert, bis alle Bürger*innen verstanden haben, dass sie ein Mitspracherecht haben, dass ihre Stimmen zählen und dass ihre Entscheidungen ihr Leben, das Leben ihrer Kinder und ihrer Mitbürger*innen direkt und tiefgreifend beeinflussen. Der Lerneffekt zeigte sich im Laufe der Zeit. Nach der Teilnahme an mehreren *Mini-Publics* und *Multi-Issues-Referenden* haben schließlich alle Bürger*innen gelernt, dass sie für das, was in ihrer *Community* vor sich geht, verantwortlich sind. Eine Fehlentscheidung kann nicht nur viel Geld kosten, sondern einen falschen Kurs für die nächsten Jahrzehnte bestimmen. Daher versuchen *Community*-Mitglieder, über politische Themen auf dem Laufenden zu bleiben. Heute fällen sie politische Entscheidungen auf der Grundlage umfassender Informationen.

Wir brauchen neue Visionen für die Zukunft der Demokratie, die über das veraltete Modell hinausgehen.

Nicht alle Mitglieder der *Community* waren von der Transformation von Anfang an begeistert. Mitglieder der gewählten Parlamentskammer wie *Roxanne*, aber auch andere Gruppierungen waren skeptisch oder lehnten die Transformation sogar heftig ab. Einige Gruppen befürchteten, dass ihr Einfluss auf die Politik schwinden würde. Sie waren es gewohnt, direkten Zugang zu politischen Entscheidungsträger*innen zu haben. Sie wussten, dass ihre Interessen berücksichtigt wurden und dass die Politik ihre Wünsche meistens erfüllte. Sie befürchteten den Verlust ihres Einflusses. So kämpften sie mit aller Kraft gegen die Transformation. Ihr Widerstand war jedoch zwecklos.

Heute merken sie, dass die *Community* so viel besser funktioniert als früher und dass sie von der Transformation profitieren. Sie können ihre Interessen nicht mehr so einfach durchsetzen wie früher. Aber sie wurden zu angesehenen, geschätzten Mitgliedern der *Community*, was den Verlust an politischem Einfluss teilweise kompensierte. Das zunehmende soziale Vertrauen verbesserte auch die Wirtschaftsleistung deutlich.

Auch einige Bürger*innen widersetzten sich der Transformation. Manche fühlten sich nicht kompetent und machten sich Sorgen um die neuen Aufgaben. Aber dann haben sie erlebt, dass die Diskussion über politische Themen kein Hexenwerk ist. Sie lernten auch, dass es entscheidend ist, *ihre spezifischen Perspektiven* in den Prozess der Politikgestaltung einzubringen. Andere Bürger*innen hatten Angst, mit politischen Angelegenheiten „belästigt“ zu werden, obwohl sie kein Interesse hatten. Mit der Zeit lernten sie, dass Politik ihr tägliches Leben beeinflusst. So begannen sie zu begreifen, dass die Beteiligung ihr Leben tatsächlich glücklicher macht.

Die *Community* hat sich seit der Transformation sehr positiv entwickelt. Alle Bürger*innen sind stolz darauf, in einer lebendigen Demokratie zu leben. Sie erinnern sich ungerne an die Zeiten vor der Transformation, als politisches Misstrauen allgegenwärtig war – als ständig über die „politische Elite da oben“, „die etablierten Parteien“ und die „Regierung“ geklagt wurde. Zum Glück sind diese Zeiten vorbei und sie können heute vieles selbst bestimmen. Die vielen Beteiligungsverfahren brauchen Zeit und Ressourcen, aber Zeit und Ressourcen sind gut investiert. Das neue System spart außerdem viel Geld: Die Korruption ist zurückgegangen, die Menschen halten sich an Gesetze, Proteste haben abgenommen, unnötige Prestigeprojekte wurden und werden verhindert. Und was am wichtigsten ist – der Geist der Demokratie ist wiederbelebt worden.

Demokratie ist zu einer Lebensweise geworden. Die Transformation hat jeden Teil der *Community* beeinflusst. Kindergärten, Schulen sowie Universitäten und sogar Arbeitsstätten sind offener für Bürgerbeteiligung geworden. Kinder lernen im Kindergarten zu diskutieren, Kompromisse einzugehen und gemeinsam zu entscheiden. Dies setzt sich an Schulen und Universitäten fort. Da alle Bürger*innen sich zunehmend für Politik interessieren, passten sich auch ihre Freizeitaktivitäten an. Volkshochschulen haben die neuen Interessen aufgegriffen und bieten Kurse für Bürger*innen zu Themen wie *Community-Organizing* oder zu demokratischen Innovationen an. Alle Lebensbereiche haben sich durch die Transformation verändert. →

Natürlich ist nicht alles perfekt. Manche Menschen, wie *Kofi*, fühlen sich vorübergehend überfordert – sie konzentrieren sich lieber eine Zeit lang auf andere Bereiche ihres Lebens. Auch manche Bürger*innen, die für eine *Mini-Public* oder für die zufällig gewählte Parlamentskammer ausgesucht wurden, fühlen sich überfordert. Einige befinden sich in einer stressigen Lebensphase und können sich nicht auf zusätzliche Aufgaben einlassen. Die Ablehnung der Einladungen wird völlig akzeptiert. Die *Community* ist sich einig, dass politisches Engagement nur ein Aspekt des Lebens ist und nicht immer der vorrangige sein kann. Gleichzeitig herrscht Konsens darüber, dass niemand in die alten Zeiten zurückwill, als die gebildeten, wohlhabenden, älteren Männer den Ton angaben. Sobald sich die Beteiligung auf diese „üblichen Verdächtigen“ verlagert, werden die Praktiken angepasst. Es wird sichergestellt, dass die Teilnahme inklusiv ist, d. h. alle Gruppen und Interessen einbezogen werden.

Die Transformation hat in dieser *Community* gut funktioniert. Aber jede *Community* ist in eine größere Gemeinschaft eingebettet – Dörfer sind in Staaten eingebettet, Staaten in Nationen, Nationen in supranationale Einheiten wie die Europäische Union. Eine Gemeinde kann nicht alle Angelegenheiten entscheiden, einige Angelegenheiten werden auf höheren Ebenen, z. B. der Europäischen Union entschieden. Die Mitglieder der *Community* haben erfahren, dass Mehrebenen-Demokratie nicht nur ein akademisches Konzept, sondern relevant für ihr Leben ist. So hatten sie zum Beispiel entschieden, dass jede Person, die länger als drei Jahre in der Gemeinde lebt, das Recht hat, an allen Wahlen und Volksabstimmungen teilzunehmen. Aber der Staat, dem die Gemeinde angehört, hatte nur Personen mit entsprechendem Pass das Wahlrecht eingeräumt. Diese unterschiedlichen Regelungen schienen zunächst etwas chaotisch zu sein, doch am Ende war ihre Umsetzung nur eine Frage sorgfältiger Organisation.

Die Transformation bedeutet nicht, dass die *Community* zu jedem Thema immer einen Konsens findet. Ganz im Gegenteil. Interessenkonflikte sind der Alltag. Mitunter prallen unterschiedliche Interessen und Präferenzen sogar heftig aufeinander. Aber die *Community* hat sich auf Verfahren geeinigt, mit welchen sie allgemein akzeptierte Entscheidungen erreichen kann. Es war ein langer Weg, einen Konsens darüber zu erreichen, wie man mit Konflikten und widersprüchlichen Interessen umgeht. Aber das war es wert. Heute will niemand mehr zum alten System der repräsentativen Demokratie zurückkehren. Alle Mitglieder der *Community* haben das Gefühl, dass ihr Leben jetzt viel lebendiger ist.

Fazit

Demokratie muss sich verändern und wir brauchen neue Visionen. Das heutige Modell, welches vor über einem Jahrhundert entwickelt wurde, entspricht nicht mehr den Anforderungen moderner Gesellschaften. Doch wie können wir Demokratie neu denken? In diesem Beitrag habe ich versucht, Ideen für die Zukunft der Demokratie anhand eines Beispiels darzustellen. „Die Zukunft wird nicht gemeistert von denen, die am Vergangenen kleben.“ (Willy Brandt) Es liegt an uns allen, die demokratische Zukunft zu gestalten.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zur Autorin



Dr. Brigitte Geißel, Professorin für Politikwissenschaft und politische Soziologie (W3), Leiterin der Forschungsstelle „Demokratische Innovationen“, Goethe Universität Frankfurt am Main. Sie forscht seit über 10 Jahren zur Krise der repräsentativen Demokratie und zu neuen partizipativen Verfahren.

geissel@soz.uni-frankfurt.de

Literatur

Foa, Roberto Stefan / Klassen, Andrew / Slade, Michael / Rand, Alex / Collins, Rosie (2020): The Global Satisfaction with Democracy Report 2020. Cambridge: Centre for the Future of Democracy

OECD (2020): Innovative Citizen Participation and New Democratic Institutions: Catching the Deliberative Wave. Paris: OECD Publishing

Rinne, Jonathan (2020): Reforming Democratic Systems: Improving the Realization of the Normative Standards of Democracy with Enhanced Policy Voting (EPV). Frankfurt am Main: Goethe University Frankfurt

In welcher Gesellschaft möchtest du leben?

Lange Zeit war es für mich überhaupt keine Frage. Es war selbstverständlich, dass die Demokratie die beste der Staatsformen war, die ich kannte. Doch dann passierten zwei Dinge in meinem Leben, die mich zum Nachdenken brachten.

Das erste war eine ganz persönliche Entscheidung. Ich belegte einen Philosophiekurs an meinem Gymnasium. Hier lerne ich u. a., dass es viele verschiedene Antworten auf die Frage gibt, welcher der beste Staat sei. Einige davon erscheinen mir persönlich natürlich nachvollziehbarer, andere weniger. Eine weitere wichtige Erkenntnis, die Ihnen, liebe/r Leser*in, wahrscheinlich selbstverständlich erscheint, immerhin haben Sie diese Zeitschrift gerade vor sich, ist, dass es sich bei der Frage, welches der beste Staat sei, keineswegs um eine rein theoretische handelt. Denn immer, wenn wir uns mit politischen Theorien auseinandersetzen, geht es auch darum, wie wir miteinander leben wollen, wie unser Leben aussehen soll.

Die zweite Entscheidung wurde nicht von mir getroffen, sondern von Wladimir Putin. Indem er sich entschloss, einen brutalen Angriffskrieg gegen die Menschen in der Ukraine zu beginnen, wurde deutlich, dass die Demokratie, oder vielmehr das freiheitliche Weltbild, in dem wir hier in Europa leben, in keiner Weise so sicher und selbstverständlich ist, wie geglaubt.

Nun könnte man denken, dass ich durch diese zwei Entscheidungen verunsichert wurde, aber eher das Gegenteil ist die Folge. Zunächst leitete mich die Schule dazu an, frei zu denken. Besonders in der Philosophie ist es mir erlaubt, alles zu ergründen und zu ausnahmslos allem Fragen zu stellen. Es gibt zwar die Annahme, man könne nicht allein durch Lernen spontan oder frei

sein, aber gerade im Philosophieunterricht habe ich damit begonnen.

So war ich gut gewappnet für die Diskussionen, die nun die Gräueltaten in der Ukraine zum Anlass nahmen, um über so grundsätzliche Dinge wie internationale Gerechtigkeit und Frieden zu diskutieren.

Ich lebe hier in einer Stadt in Niedersachsen, schaue möglichst regelmäßig die Nachrichten und gehe ab und zu auf Demonstrationen. Aber wirklich die Motivation, mich selbst für den Frieden oder Gerechtigkeit auf der Welt einzusetzen, hatte ich nicht – vielleicht, weil ich vieles verdrängte oder mir andere, persönliche Dinge wichtiger schienen. Und das, obwohl auch davor schon Kriege geführt wurden, von den ich sehr wohl wusste. Aus diesem Grund spüre ich Schuld, da ich davor und eigentlich jetzt auch mit einem Krieg in Europa relativ gut leben konnte und kann. Zum einen fühlt es sich so an, als könnten wir hier als junge Menschen in Deutschland am wenigsten tun, weil wir viel zu weit weg sind von den entscheidenden Institutionen und die Macht der Anderen viel zu groß scheint. Aber auf der anderen Seite gibt unser politisches System uns die machtvollsten Mittel: freie Wahlen – Meinungsfreiheit – Selbstbestimmtheit.

Also ja, ich denke, dass Demokratie die beste aller möglichen Staatsformen ist, und ich möchte mich zukünftig dafür einsetzen, dass auch mir nachfolgende Generationen auf der ganzen Welt in einer Demokratie leben können. Aber wie schon Georg Christoph Lichtenberg gesagt hat: „Zweifele an allem wenigstens einmal und wäre es auch der Satz: Zweimal zwei ist vier!“

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Gesine, 18 Jahre

In die Irre geführt?

Psychologische Grundlagen des Glaubens an Verschwörungsmymthen

Menschliches Denken ist komplex und effizient, es ist jedoch nicht davor gefeit, systematischen Täuschungen zu unterliegen. In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, inwieweit diese Täuschungen mit dem Glauben an Verschwörungsmymthen zusammenhängen und wie Verschwörungsmymthen auf zwischenmenschlicher Ebene begegnet werden kann. von Thea Zander-Schellenberg und Sarah Kuhn

Das Phänomen des Glaubens an Verschwörungsmymthen

Menschliches Denken ist äußerst vielfältig und hochindividuell. Zunächst einmal nicht von außen einsehbar, ist es maßgeblich daran beteiligt, Informationen zu sammeln, neue Eindrücke zu strukturieren, Überzeugungen auszubilden, Urteile und Entscheidungen zu fällen sowie komplexe Probleme zu lösen und vieles mehr. Dabei ist es sehr effizient und kann Regeln der Logik anwenden (vgl. Markman/Gentner 2001). Darüber hinaus schließt menschliches Denken auch die Fantasie mit ein und kann in kreative Prozesse, das Erschaffen von Visionen und Utopien involviert sein (vgl. Hennessey/Amabile 2010; Smallwood/Schooler 2015). Das Zitat „Phantasie und Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, dem Wissen leider schon“ von Heike Odenhoven deutet an, dass durch lebhaftere Denkprozesse innere Realitäten erschaffen werden können, die nicht unbedingt mit der Wirklichkeit und dem aktuellen Wissensstand einer Gesellschaft zu tun haben müssen. Dies kann beispielsweise beim Verfassen eines fiktiven Romans oder beim Komponieren eines Musikstückes äußerst adaptiv und von Nutzen sein; beim Abgleiten in eine extrem unrealistische Überzeugung, die nur schwer wieder aufgegeben werden

kann, ist es jedoch eher Ausdruck eines maladaptiven psychischen Prozesses.

Charakteristika eines Verschwörungsmymthos

Menschliches Denken ist bei aller Komplexität und Effizienz jedoch nicht davor gefeit, in Fallen zu tappen oder systematisch Täuschungen zu unterliegen; in der Kognitiven Psychologie werden solche Fälle als Denkverzerrungen oder Denkfehler bezeichnet (vgl. Janssen et al. 2021). Der Glaube an Verschwörungsmymthen kann vor diesem Hintergrund betrachtet werden, da in Studien herausgefunden wurde, dass der Glaube an solche Mymthen häufig mit der Neigung zu bestimmten, potenziell maladaptiven Denkmustern einhergeht (vgl. u. a. Kuhn et al. 2021), welche weiter unten noch genauer beschrieben werden. Bei dem Glauben an Verschwörungsmymthen handelt es sich – sehr allgemein ausgedrückt – um die Überzeugung, es gäbe eine feindselige Gruppe von Menschen, die im Geheimen ein trügerisches oder schädliches Ziel verfolgt, welches zu verschleiern versucht wird (vgl. Douglas et al. 2019; van Prooijen/van Vugt 2018). Häufig zeichnen sich derartige Überzeugungen durch den schwer veränderbaren Glauben an etwas sehr Unwahrscheinliches, Unplausibles

oder extrem Unglaubliches aus. Als typische Beispiele solcher Verschwörungsmysmen können die folgenden genannt werden: „Die NASA hat die Mondlandung nur vorgetäuscht“, „Die U.S. Regierung war an den 9/11 Terroranschlägen mitbeteiligt“ oder „Die Verbreitung des Coronavirus ist ein willentlicher Akt einer Gruppe mächtiger Menschen, um die Kontrolle über die Menschen zu erhalten“ (Freeman et al. 2020; van Prooijen/van Vugt 2018). Aktuelle Definitionen zum Phänomen Glaube an Verschwörungsmysmen enthalten zumeist vier Bestandteile: (1) Bildung einer Koalition, (2) Intentionalität, (3) feindselige Zielgerichtetheit und (4) Geheimhaltung/Verschleierung. Darüber nehmen viele Verschwörungsmysmen an, dass nichts rein zufällig passiert, dass es verdeckte Muster gibt und dass nichts so ist, wie es auf den ersten Blick scheint (vgl. z. B. Douglas et al. 2016; Freeman/Bentall 2017; Imhoff/Bruder 2014; van Prooijen/van Vugt 2018). Es kann somit zusammengefasst werden, dass die Annahme von Zufällen oder unbeabsichtigten Folgen eines Ereignisses innerhalb der Verschwörungserzählungen meist negiert werden. Stattdessen wird die Welt eher in ein GUT gegen BÖSE eingeteilt, bzw. in ein WIR gegen SIE. Und Personen, die an Verschwörungstheorien glauben, empfinden sich selbst häufig als diejenigen Personen, die tief genug graben, um hinter die Fassade blicken zu können (vgl. Imhoff/Lamberty 2017).

Bei dem Glauben an Verschwörungsmysmen handelt es sich – sehr allgemein ausgedrückt – um die Überzeugung, es gäbe eine feindselige Gruppe von Menschen, die im Geheimen ein trügerisches oder schädliches Ziel verfolgt, welches zu verschleiern versucht wird.

Dazu ist festzuhalten, dass wir alle von Zeit zu Zeit an etwas glauben, wofür uns Beweise fehlen oder das sehr unwahrscheinlich ist (bspw. können sich einige Menschen gut vorstellen, dass es UFOs evtl. doch geben könnte). Anders als solch „harmlose“ Überzeugungen, wurde jedoch in wissenschaftlichen Studien herausgefunden, dass der Glaube an Verschwörungsmysmen mit negativen Outco-

mes assoziiert ist, also bspw. mit feindseligem Verhalten (vgl. Tahmasbi et al. 2020), dem Horten von Lebensmitteln (vgl. Imhoff/Lamberty 2020) sowie weniger infektionsbewusstem Verhalten einhergeht (vgl. Allington et al. 2021) (hier bezogen auf Faktoren, welche die COVID-19-Pandemie betreffen). Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn Personen, die an einen Verschwörungsmysmen¹ glauben, fühlen sich nicht selten durch eine mehr oder minder konkrete Gefahr bedroht. Seit Beginn der Covid-19-Pandemie im Jahre 2019/2020 kursieren einige Ideen zum Ursprung bzw. den Hintergründen des Auftauchens des Virus und seiner Eindämmungsmaßnahmen, die auf sehr unwahrscheinlichen Annahmen basieren und als Verschwörungsmysmen bezeichnet werden können. Ein Beispiel ist die folgende Annahme: „Das Coronavirus ist eine Biowaffe, die von China entwickelt wurde, um den Westen zu zerstören.“ (Freeman et al. 2020) Hier fungiert China als feindseliger Aggressor, welcher der Welt absichtlich Schaden zufügen möchte. Der Aspekt der Geheimhaltung, bzw. Verschleierung ist dabei in diesem Beispiel nur indirekt enthalten, indem der Inhalt des Mythos von offiziellen Erklärungen abweicht. Solche und ähnliche Verschwörungsmysmen werden häufig vor allem in den sozialen Netzwerken und digitalen Medien geteilt, in denen sich meist hitzige Debatten und gegenseitige Beschimpfungen zwischen den Befürwortern und den Gegnern solcher Mysmen abzeichnen.

Funktionen von Verschwörungsmysmen in Krisenzeiten

Es ergibt sich die Frage, warum Verschwörungsmysmen gerade in Krisenzeiten sehr prävalent erscheinen. Zur Beantwortung dieser Frage kann das *Existential Threat Model* (van Prooijen 2021) herangezogen werden. Gemäss diesem Modell wird angenommen, dass in Anbetracht einer existentiellen Gefahr affektiv-kognitive Mechanismen vom Individuum (unbewusst) eingesetzt werden, um mit diesem inneren Spannungszustand umzugehen. Auf kognitiver Ebene wird versucht, Sinn aus den zunächst unverständlichen und schlecht einzuordnenden Ereignissen, die Angst und Unsicherheit auslösen, zu ziehen (vgl. ebd.). Die Ent- →

¹ Wichtig zu betonen ist, dass nicht alle Mysmen, die historisch betrachtet zunächst als Verschwörungsmysmen aufgefasst wurden, sich später auch als solche herausstellten. In der Geschichte gab es tatsächlich auch immer mal wieder echte Verschwörungen, welche sich erst zu einem späteren Zeitpunkt als solche offenbarten (bspw. die Verschwörung der römischen Senatoren gegen Iulius Caesar im Jahre 44 v. Chr.).

wicklung eines Verschwörungsmythos kann als ein solcher Versuch des Sinnsuchens verstanden werden. Psychologische Erkenntnisse liefern ergänzend wertvolle Aspekte, die zum Verständnis der psychologischen Mechanismen, die beim Glauben an Verschwörungsmythen eine Rolle spielen, beitragen. Hier sind vor allem drei menschliche Grundbedürfnisse-Cluster zu erwähnen, die durch den Glauben an Verschwörungsmythen befriedigt werden können. Dazu zählen (a) Bedürfnisse nach subjektiver Sicherheit und Verstehen (epistemische Motive), (b) Bedürfnisse nach Kontrolle und Selbstwirksamkeit (existenzielle Motive) und (c) Bedürfnisse nach der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes, bzw. Gruppenselbstbildes (soziale Motive) (vgl. Douglas et al. 2019).

Verschwörungstheorien bieten eine Möglichkeit, sich trotz vorherrschender Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten einen beständigen, flexiblen Glauben zu bewahren, indem sie intern relativ gut abgestimmte Erklärungen für schwer Verstehbares liefern.

Epistemische Motive werden insoweit durch den Glauben an Verschwörungsmythen befriedigt, da die Konstruktion einer zunächst möglicherweise bizarren, jedoch in sich geschlossenen Erklärung Ordnung und Struktur in zufällig anmutende Ereignisse bringt. Verschwörungstheorien bieten somit eine Möglichkeit, sich trotz vorherrschender Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten einen beständigen, flexiblen Glauben zu bewahren, indem sie intern relativ gut abgestimmte Erklärungen für schwer Verstehbares liefern. Existenzielle Motive werden hingegen v. a. bei Menschen befriedigt, denen momentan das Gefühl von Handlungs- und Entscheidungsfreiheit fehlt. Der Glaube an einen Verschwörungsmythos kann dazu dienen, das Gefühl von Kontrolle wiederzuerlangen, indem auf diese Weise eine Möglichkeit geboten wird, eigenständig und aus eigenem Willen und Antrieb heraus offizielle Erklärungen für Ereignisse in Frage zu stellen, bzw. abzulehnen sowie „bessere“, alternative Erklärungsansätze anzunehmen und potenzielle Handlungsspielräume auszuloten.

Soziale Motive schließlich werden insbesondere durch das Teilen von Verschwörungsmythen und die interpersonelle Auseinandersetzung mit der alternativen Erklärung befriedigt. Dadurch, dass der Glaube an Verschwörungsmythen Menschen das Gefühl geben kann, im Besitz seltener und immens wichtiger Informationen zu sein, und dadurch vor Anderen im Vorteil zu sein, kann das Selbstwertgefühl bedeutsam gesteigert werden (vgl. Douglas et al. 2019).



Der Glaube an Verschwörungsmythen kann dazu dienen, das Gefühl von Kontrolle wiederzuerlangen. Foto: AdB

Zusammengefasst kann der Glaube an Verschwörungsmythen demnach grundlegende menschliche Bedürfnisse befriedigen, wobei im Einzelfall natürlich immer multiple Gründe für den Glauben an einen speziellen Mythos zu treffen und differenziert betrachtet werden müssen. Dieser ist dann immer auch vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Einflüsse zu analysieren, wie bspw. anhand der COVID-19-Pandemie derzeit gut deutlich wird.

Kognitive Aspekte des Glaubens an Verschwörungsmythen

Eine Frage, die sich in diesem Kontext immer wieder stellt ist, ob sich Menschen hinsichtlich ihrer psychischen Architektur in Abhängigkeit davon, ob sie an Verschwörungsmythen glauben oder entsprechende Überzeugungen nicht hegen, unterscheiden. Grundlegend zeigt sich dazu in empirischen Studien, dass eine generelle, persönlichkeitsbedingte Anfälligkeit für Verschwörungserklärungen – die sogenannte *conspiracy mentality* – mit einer größeren Zustimmung zu Verschwörungserzählungen einhergeht (vgl. Imhoff et al. 2022). Der Glaube an einen bestimmten Verschwörungsmythos kann bspw. ein valides Anzeichen dafür sein, dass die Person auch anfälliger für den Glauben an weitere vergleichbare Mythen ist (vgl.

Douglas/Sutton 2011). So finden sich beispielweise in Studien immer wieder starke Zusammenhänge zwischen dem Glauben an Verschwörungserzählungen und paranormale Erfahrungen (vgl. Darwin/Neave/Holmes 2011) oder Glaube an den Wahrheitsgehalt von Misinformation (vgl. De Coninck et al. 2021). Ebenso konnte gezeigt werden, dass Personen, die an Verschwörungsmythen glauben, tendenziell jünger sind, eine extremere politische Einstellung (rechts- oder linksgerichtet) sowie ein geringeres Bildungsniveau aufweisen und situativ gestresster sind (vgl. Freeman et al. 2020; Kuhn et al. 2021). Zudem herrscht meist ein gewisser Grad an grundlegender Skepsis gegenüber offiziellen Institutionen/Autoritäten wie der Politik oder Wissenschaft vor, was die Gefahr birgt, das vorherrschende gesellschaftliche Gefüge entsprechend zu untergraben (vgl. van Prooijen/Spadaro/Wang 2022).

Seit einiger Zeit liefern nun Untersuchungen zu konkreten kognitiven Besonderheiten wichtige Einsichten, die zusätzlich erklären könnten, warum manche Personen dazu neigen, an Verschwörungsmythen zu glauben. So berichten beispielsweise immer mehr Studien darüber, dass Menschen, die Verschwörungserzählungen stärker zustimmen, tendenziell weniger auf analytisches Denken und dafür mehr auf Intuition setzen (vgl. Georgiou/Delfabbro/Balzan 2019; Swami et al. 2014). Innerhalb aktueller 2-System-Modelle wird analytisches Denken dabei als langsames, aufwendiges Nachdenken definiert und Intuition als schnelle, spontane gedankliche Reaktion. Während beide Systeme im Regelfall dynamisch zusammenarbeiten, wird der Intuition innerhalb dieser Kooperation häufig eine gewisse Fehleranfälligkeit zugeschrieben, welche analytisches Denken korrigieren und abmildern kann (vgl. u. a. Evans 2008). In Studien, die einen Zusammenhang zwischen Verschwörungsdenken und Bildungsniveau sehen, verschwindet dieser Zusammenhang gar, wenn analytisches Denken als Faktor mitberücksichtigt wird (vgl. van Prooijen 2017), was die Relevanz intuitiven und analytischen Denkens für Debatten rund um Verschwörungsmythen verdeutlicht.

Zudem konnten Studien zeigen, dass die Zustimmung zu Verschwörungsaussagen mit konkreten Denkverzerrungen im Zusammenhang steht (vgl. Kuhn et al. 2021; Pytlik/Soll/Mehl 2020). Darunter fallen bspw. das voreilige Schlussfolgern (engl. jumping to conclusions) und das Festhalten an eigenen Überzeugungen, auch wenn gegenteilige Informationen präsentiert werden (engl. bias against disconfirmatory evidence), welche beide bereits aus der klinisch-psychologischen Forschung bekannt sind und ebenso bei Personen aus der Allgemeinbevölkerung

mit wahnhaften oder wahn-ähnlichen Symptomen auftreten (vgl. Dudley et al. 2016). Interessanterweise zeigte sich in der Studie von Kuhn und Kollegen (2021), dass sowohl Personen mit sehr wenig Denkverzerrungen als auch Personen mit vielen Denkverzerrungen Verschwörungsaussagen stark zustimmen. Es kann also *nicht* davon ausgegangen werden, dass automatisch jede Person, die Verschwörungsmythen stark zustimmt, Informationen auf ungünstige, also in dem Fall vorschnelle Art und Weise verarbeitet und auf dieser Basis entscheidet. Eine Charakterisierung des „typischen Verschwörungstheoretikers“ auf kognitiver Ebene ist somit nicht sinnvoll. Folgestudien werden hier zeigen, inwiefern bestimmte Subgruppen in Bezug auf kognitive Prozesse unter den Personen, die Verschwörungsmythen zustimmen, existieren.

Umgang mit Verschwörungsmythen

Nun mag man sich natürlich die Frage stellen: Wann besteht überhaupt Bedarf, derartige Überzeugungen herauszufordern oder gar verändern zu wollen? Obwohl diese Frage nur schwer zu beantworten ist, könnte doch folgender Aspekt ein Anhaltspunkt dafür sein, *wann* ein Hinterfragen einer Verschwörungserzählung sinnvoll sein könnte: Wenn durch das Festhalten an diesen Überzeugungen enormes Leid für sich und/oder Andere bedingt wird. Wie bereits beschrieben, legen Studien nahe, dass das Zustimmung zu Verschwörungsmythen unter anderem tendenziell mit größerem Aggressionspotenzial (vgl. Tahmasbi et al. 2020) und geringerem gesundheitsbedachtem Verhalten einhergeht (vgl. Allington et al. 2021). Auch soziale Beziehungen können durch unterschiedliche Meinungen zu einem Verschwörungsmythos in Mitleidenchaft gezogen werden. In Zeiten der Covid-19-Pandemie war für viele Menschen privat zu beobachten, dass mit geliebten Menschen geführte Diskussionen zu Verschwörungsmythen teilweise zu verhärteten Fronten, und in seltenen Fällen auch zu dem Abbruch von Beziehungen führten – eine Erfahrung, die sich mit empirischer Evidenz zum negativen Einfluss von Verschwörungsmythen auf soziale Beziehungen deckt (vgl. Jolley/Meleady/Douglas 2019; van Prooijen/Douglas 2018; van Prooijen et al. 2022). Obgleich dies selbstredend nicht auf jede Person mit Tendenzen zu Verschwörungsdenken zutrifft, mahnen derartige Berichte und empirische Befunde, die Zustimmung zu Verschwörungsmythen nicht automatisch als exzentrische Ideen abzutun, da sie persönlich wie gesellschaftlich bedeutsame Begleiterscheinungen mit sich bringen kann.

→

Blick auf die Stärke der Überzeugung

Ein Blick in die Forschung zu Verschwörungsmythen offenbart zwei Hauptansätze, wie Verschwörungsmythen auf zwischenmenschlicher Ebene begegnet werden kann. Diese werden im Folgenden näher erläutert. Im Falle einer starken Vereinnahmung durch einen Verschwörungsmythos wurde lange auf das sogenannte *Debunking* gesetzt. Dieses wird häufig zur Bekämpfung von Falschinformationen verwendet, wie bspw. in der Kennzeichnung von Tweets im Internet. Dabei handelt es sich um ein faktenbasiertes Widerlegen von Aussagen, die einen Verschwörungsmythos untermauern sollen (vgl. z. B. Nyhan/Zeitoff 2017). Intuitiv ist dieser Impuls für viele Menschen bei Meinungsverschiedenheiten im Familien-, Freundes- oder Kollegenkreis gegeben: Anhand von wahrgenommenen Fakten wird meist versucht, mit dem Gegenüber einen Konsens zu erreichen; im Fall von offensichtlich unplausiblen oder stark unwahrscheinlichen Überzeugungen lässt sich der Drang, das Gegenüber „eines Besseren“ belehren zu wollen, nur schwer unterdrücken. In der wissenschaftlichen Literatur wird diesbezüglich jedoch in den letzten Jahren vermehrt diskutiert, wie effektiv dieser Ansatz tatsächlich ist, birgt er doch Risiken, auf „taube Ohren“ zu stoßen (vgl. Jolley/Douglas 2017), Reaktanz zu erzeugen oder potenziell gewichtigere Überzeugungsaufrechterhaltende Gründe, wie die erwähnten psychologischen Motive (s. oben), außer Acht zu lassen. Zudem kann jeder noch so stichhaltige, gegen einen Verschwörungsmythos vorgebrachte Fakt, auch als Verschleierungstaktik der Verschwörer*innen interpretiert werden. Im Extremfall kann er vom Gegenüber auch als Argument dafür genommen werden, dass man selbst Teil der Verschwörung sei.

Funktionalität der Überzeugung

Auf Basis der anfangs erwähnten epistemischen, existenziellen und sozialen Motive könnte es sich daher lohnen, die Funktionalität der Überzeugung miteinander im Gespräch wertungsfrei zu ergründen: Welche Vorteile hat die Person davon, wenn sie XY glaubt? Erfüllt der Glaube an den Verschwörungsmythos ein epistemisches, ein existenzielles, und/oder ein soziales Motiv? Könnten diese Motive auf eine andere Art und Weise befriedigt werden? Spezifische mit dem Verschwörungsmythos verbundene Erfahrungen führen darüber hinaus dazu, dass eine diesem Mythos zugewandte Person ihre Haltung ohne Substitution der zugehörigen Bedürfnisse meist nicht ohne Weiteres revidiert. Dazu kann beispielsweise die Erfahrung gehören, einer Glaubensgemeinschaft zugehörig zu sein und dort

Anerkennung zu erfahren, oder die Beruhigung, durch einen Erklärungsansatz eine immer komplexer erscheinende Welt zumindest besser verstehen zu können. Die eigene Bereitschaft dafür, einen Irrtum einzugestehen, ist letztlich jedoch auch hier eine Voraussetzung dafür, dass sich Überzeugungen verändern können. Auch wenn in diesen Situationen ein geduldiges, wertschätzendes Gespräch schwer greifbar erscheint, kann an dieser Stelle das Signal „Ich breche die Brücke zu dir trotz unserer unterschiedlichen Meinungen nicht ab“ entscheidend sein. Auf diese Art ist auch nach monate- oder jahrelangem Festhalten an einem Verschwörungsmythos der „Rückweg“ sichtbar. Unbedingt wichtig ist hier jedoch auch, achtsam und fürsorglich mit der eigenen Belastbarkeit umzugehen; im Zweifelsfall kann dies auch eine temporäre Kontaktpause zu der Person, die an einen Verschwörungsmythos glaubt, bedeuten.



Personen, die an einen Verschwörungsmythos glauben, fühlen sich nicht selten durch eine mehr oder minder konkrete Gefahr bedroht.
Foto: AdB

Im Falle einer (noch) geringen Vereinnahmung durch einen Verschwörungsmythos hat in den letzten Jahren das Konzept der sogenannten *Prebunking*, teilweise in der Forschung auch als *Inoculation* (engl.) bezeichnet, vermehrtes wissenschaftliches Interesse erfahren. Damit beschrieben wird ein präventives „Immunisieren“ im Sinne einer Sensibilisierung für Kennzeichen und Mechanismen von Verschwörungsmythen (vgl. z. B. Jolley/Douglas 2017) anhand eines konkreten Beispiels. Diese Sensibilisierung, so die Idee, bestärkt Menschen darin, zukünftige Verschwörungsmythen oder Misinformationen kritischer zu betrachten. Essentiell für diese Sensibilisierung sind dabei, dass einerseits auf die menschliche Fehlbarkeit und mögliche negative Konsequenzen rigider Überzeugungen hingewie-

sen wird, andererseits exemplarisch zunächst Fakten sowie in Folge ein den Fakten widersprechendes konkretes Verschwörungsargument genannt und als faktenabweichend eingeordnet wird. Dieser Ansatz zielt somit direkt auf die Stärkung des analytischen Denkens (s. oben) ab, und eignet sich für eine Vielzahl von Kontexten (z. B. Schulunterricht, digitale Games, Argumentation in Zeitungsartikeln) und Zielgruppen (Schüler*innen, erwachsene Allgemeinbevölkerung etc.).

Implikationen für den Bildungskontext

Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben kürzlich Entwicklungen im Rahmen von Medienkompetenz-Stärkungen das Potenzial, die Anfälligkeit für Desinformationen, aber auch Verschwörungsmythen auf eine spielerische Art und Weise zu senken. Exemplarisch dient hier das online frei verfügbare Spiel *Bad News* (www.getbadnews.de) der niederländischen Organisation DROG, welches auf die Enthüllung von Fake-News-Mechanismen abzielt. In diesem Spiel verbreitet die oder der Spielende als Akteur über ein virtuelles soziales Netzwerk selbst gezielt Falschinformationen und erhält unmittelbare Rückmeldung über die Konsequenzen der digitalen Handlungen. Neben klassischeren, das analytische Denken fördernde Ansätze, wie beispielsweise dialektische Diskussionen, stellen solche digitalen Ansätze in einem schulischen Kontext eine für Schüler*innen lebensnähere, ergänzende Methode dar, um den Umgang mit verschiedenen Haltungen und das Entstehen und die Gefahr von urbanen Mythen früh zu erlernen (vgl. van der Linden/Roozenbeck/Compton 2020).

Die eigene Bereitschaft dafür, einen Irrtum einzugestehen ist letztlich jedoch eine Voraussetzung dafür, dass sich Überzeugungen verändern können.

In Zeiten einer durch die COVID-19-Pandemie mitauf-tretenden „Infodemie“ könnten hier auch der Umgang mit Statistiken, die Beurteilung von Quellen sowie das Verständnis von probabilistischen versus deterministischen Kausalitätsketten wertvolle Ansatzpunkte für eine Stärkung des analytischen Denkens darstellen. Schlussendlich

können es jedoch auch kleine Fragen zwischendurch sein, welche die eigene Reflexion anregen und so die individuellen Reflexionsfähigkeiten trainieren: Woher weiss ich, dass eine Information oder eine Annahme stimmt? Kann ich der Informationsquelle vertrauen? Und mit welchem Grad an Ungewissheit und ambivalenten Informationen kann ich die Welt verstehen und in ihr leben? Einander dabei zu begleiten und zu unterstützen ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe, die mit zunehmender Digitalisierung und der damit verbundenen Informationsflut für uns alle immer mehr in den Fokus rücken wird.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zu den Autorinnen

Dr. Thea Zander-Schellenberg ist Diplom-Psychologin und forscht derzeit an der Universität in Basel zu Themen der klinisch-orientierten Entscheidungspsychologie. In einem groß angelegten Projekt, welches vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird, untersucht sie aktuell, welche Rolle die intuitive und analytische Entscheidungsfindung bei Denkverzerrungen im Kontext des Psychose-Kontinuums spielt. Darüber hinaus interessiert sie sich für kognitive Begleitfaktoren beim Glauben an Verschwörungstheorien.

thea.zander@unibas.ch

Sarah Kuhn ist Psychologin und forscht als Doktorandin an der Universität Basel zu den kognitiven Grundlagen von Wahnvorstellungen und Verschwörungserzählungen. Ihr Fokus liegt im Besonderen darauf, welche Rolle Denkverzerrungen dabei spielen und wie derartige Überzeugungen im Alltag mittels Smartphones untersucht werden können.

s.kuhn@unibas.ch

Literatur

Allington, Daniel et al. (2021): Health-protective behavior, social media usage and conspiracy belief during the COVID-19 public health emergency. In: *Psychological Medicine*, 51, pp. 1763–1769

Darwin, Hannah / Neave, Nick / Holmes, Joni (2011): Belief in conspiracy theories. The role of paranormal belief, paranoid ideation and schizotypy. In: *Personality and Individual Differences*, 50(8), pp. 1289–1293

De Coninck, David et al. (2021): Beliefs in conspiracy theories and misinformation about COVID-19: Comparative perspectives on the role of anxiety, depression and exposure to and trust in information sources. In: *Frontiers in psychology*, 12

Douglas, Karen M. et al. (2016): Someone is pulling the strings: Hypersensitive agency detection and belief in conspiracy theories. In: *Thinking and Reasoning*, 22, pp. 57–77

→

- Douglas, Karen M. / Sutton, Robbie M. (2011):** Does it take one to know one? Endorsement of conspiracy theories is influenced by personal willingness to conspire. In: *British Journal of Social Psychology*, 50, pp. 193–364
- Douglas, Karen M. et al. (2019):** Understanding conspiracy theories. In: *Political Psychology*, 40, pp. 3–35
- Dudley, Robert / Taylor, Peter / Wickham, Sophie / Hutton, Paul (2016):** Psychosis, delusions, and the „Jumping to conclusions“ reasoning bias: A systematic review and metaanalysis. In: *Schizophrenia Bulletin*, 42(3), pp. 652–665
- Evans, Jonathan St. B. T. (2008):** Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. In: *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 255–278
- Freeman, Daniel / Bentall, Richard P. (2017):** The concomitants of conspiracy concerns. In: *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52, pp. 595–604
- Freeman, Daniel et al. (2020):** Coronavirus conspiracy beliefs, mistrust, and compliance with government guidelines in England. In: *Psychological Medicine*, 52, pp. 251–263
- Georgiou, Neophytos / Delfabbro, Paul / Balzan, Ryan (2019):** Conspiracy beliefs in the general population: The importance of psychopathology, cognitive style and educational attainment. In: *Personality and Individual Differences*, 151, Article 109521
- Hennessey, Beth A. / Amabile, Teresa M. (2010):** Creativity. In: *Annual Review of Psychology*, 61, pp. 569–598
- Imhoff, Roland / Bruder, Martin (2014):** Speaking (un-)truth to power: Conspiracy mentality as a generalized political attitude. In: *European Journal of Personality*, 28, pp. 25–43
- Imhoff, Roland / Lamberty, Pia (2017):** Too special to be duped: Need for uniqueness motivates conspiracy beliefs. In: *European Journal of Social Psychology*, 47, pp. 724–734
- Imhoff, Roland / Lamberty, Pia (2020):** A bio weapon or a hoax? The link between distinct conspiracy beliefs about the coronavirus disease (COVID-19) outbreak and pandemic behavior. In: *Social Psychology and Personality Science*, 11(8), pp. 1110–1118
- Imhoff, Roland et al. (2022):** Conspiracy mentality and political orientation across 26 countries. In: *Nature Human Behavior*; www.nature.com/articles/s41562-021-01258-7.pdf (Zugriff: 29.03.2022)
- Janssen, Eva M. / Velinga, Samuel B. / Neys, Wim de / Gog, Tamara van (2021):** Recognizing biased reasoning: Conflict detection during decision-making and decision-evaluation. In: *Acta Psychologica*, 217, Article 103322
- Jolley, Daniel / Douglas, Karen M. (2017):** Prevention is better than cure: Addressing anti-vaccine conspiracy theories. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 47(8), pp. 459–469
- Jolley, Daniel / Meleady, Rose / Douglas, Karen M. (2019):** Exposure to intergroup conspiracy theories promotes prejudice which spreads across groups. In: *British Journal of Psychology*, 111, pp. 17–35
- Kuhn, Sarah A.K. / Lieb, Roselind / Freeman, Daniel / Andreou, Christina / Zander-Schellenberg, Thea (2021):** Coronavirus conspiracy beliefs in the German-speaking general population: Endorsement rates and links to reasoning biases and paranoia. In: *Psychological Medicine*, pp. 1–15
- Linden, Sander van der / Rozenbeek, Jon / Compton, Josh (2020):** Inoculating against fake news about COVID-19. In: *Frontiers in psychology*, 11, p. 2928
- Markman, Arthur B. / Gentner, Dedre (2001):** Thinking. In: *Annual Reviews of Psychology*, 52, pp. 223–247
- Nyhan, Brendan / Zeitzoff, Thomas (2017):** Fighting the past: Perceptions of control, historical misperceptions, and corrective information in the Israeli-Palestinian conflict. In: *Political Psychology*, 39(3), pp. 611–631
- Prooijen, Jan-Willem van (2017):** Why education predicts decreased belief in conspiracy belief. In: *Applied Cognitive Psychology*, 31, pp. 50–58
- Prooijen, Jan-Willem van (2021):** An existential threat model of conspiracy theories. In: *European Psychologist*, 25(1), pp. 16–25
- Prooijen, Jan-Willem van / Vugt, Mark van (2018):** Conspiracy theories: Evolved functions and psychological mechanisms. In: *Perspectives in Psychological Science*, 13(6), pp. 770–788
- Pytlik, Nico / Soll, Daniel / Mehl, Stephanie (2020):** thinking preferences and conspiracy belief: Intuitive thinking and the jumping to conclusions-bias as a basis for the belief in conspiracy theories. In: *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 568942
- Prooijen, Jan-Willem van / Spadaro, Giuliana / Wang, Haiyan (2022):** Suspicion of institutions: How distrust and conspiracy theories deteriorate social relationships. In: *Current Opinion in Psychology*, 43, pp. 65–69
- Smallwood, Jonathan / Schooler, Jonathan W. (2015):** The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. In: *Annual Reviews of Psychology*, 66, pp. 487–518
- Swami, Viren et al. (2014):** Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. In: *Cognition*, 133(3), pp. 572–585
- Tahmasbi, Fatemeh et al. (2020):** „Go, eat a bat, Chang!“ An early look on the emergence of sinophobic behavior on web communities in the face of COVID-19; <https://arxiv.org/abs/2004.04046> (Zugriff: 29.03.2022)

Eine andere Welt ist möglich

Über den Nutzen von Utopien in der politischen Jugendbildung

Utopien und Dystopien kritisieren Fehlentwicklungen in der Gegenwart und stellen etablierte Problemlösungsmuster in Frage. Sie fragen nach dem guten Leben und eröffnen Räume, um unkonventionelle Alternativen zu entwickeln. Dies macht sie auch für die politische Bildung zu einem spannenden Instrument. Angesichts drängender globaler Herausforderungen erinnern Utopien daran, dass unsere Demokratie und die Welt, in der wir leben, gestaltbar sind. Produktiv wird dieser Begriff für politische Bildung, wenn Utopien nicht als Blaupausen, sondern als unfertige Entwürfe verstanden werden, die kritisch hinterfragt und auf konkrete Handlungsmöglichkeiten in einer pluralistischen Demokratie zurückbezogen werden. von Ole Jantschek

Die Utopie einer europäischen Republik

Erinnert sich noch jemand? Vor wenigen Jahren noch schien das europäische Einigungsprojekt kurz vor dem Ende zu stehen. In Folge der globalen Finanzkrise taumelten die Mitgliedsstaaten ab 2010 in eine Banken- und Staatsschuldenkrise, die sich schnell zu einer Krise des politischen Systems ausweitete. Es zeigte sich, dass die Eurozone eine gemeinsame Währung hatte, aber nicht die politische Union, die dafür sorgen konnte, dass die Wirtschafts- und Fiskalpolitik aufeinander abgestimmt wurden und es einen Finanzausgleich zwischen den Regionen Europas gab. Doch statt die systemischen Ursachen anzugehen, taten die wirtschaftlich starken EU-Staaten so, als ob in einer Währungsunion mit einer transnationalen europäischen Wertschöpfungskette noch immer jeder Staat seines eigenen Glückes Schmied wäre. Sie verordneten eine harte Austeritätspolitik zur „wirtschaftlichen Gesundung“, die mit Rezession und einer massiven Verarmung einherging. Entsolidarisierung und Rückkehr zum Nationalismus, das Anwachsen rechtsextremer, nationalistischer, populistischer Bewegungen – das war das Bild, das sich nach und nach verfestigte. Und all das, weil diese Politik, die noch immer auf der Fiktion und

Ideologie der Nationalstaaten beruhte, angeblich „alternativlos“ war.

Wie viele Menschen, die sich selbstverständlich als Europäer*innen fühlten, war ich damals wütend über die Unfähigkeit der verantwortlichen Politiker*innen, eine handlungsfähige Demokratie jenseits des Nationalstaats zu denken (vgl. Jantschek 2015). Wie inspirierend und aktivierend war demgegenüber eine utopische Alternative, die 2015/16 von *Robert Menasse* und *Ulrike Guérot* formuliert wurde und im Diskurs von proeuropäischen Initiativen schnell an Bedeutung gewann: Eine Europäische Republik, die auf der politischen Gleichheit ihrer Bürger*innen basieren sollte – „die erste transnationale europäische Demokratie: dezentral, regional, postnational, sozial und demokratisch.“ (Guérot 2016, S. 82) Es wäre einen eigenen Beitrag wert nachzuvollziehen, welchen Einfluss dieser Entwurf im politischen Diskurs und Handeln in den Folgejahren entwickeln konnte. Für diesen Beitrag geht es mir jedoch um etwas Anderes, eine persönliche Erfahrung zum Wert von Utopien in der politischen Bildung: In einer Situation, in der die politischen Lösungsstrategien offensichtlich inadäquat waren und die mit einem Gefühl von Machtlosigkeit einherging, eröffnete die Utopie der Eu- →

ropäischen Republik vielen – vor allem jungen Menschen – gedankliche Räume, um über alternative Entwicklungsmöglichkeiten nachzudenken und nicht weniger als eine komplette Neukonfiguration der Machtstrukturen und eine Überwindung nationalstaatlichen Denkens in Europa in den Blick zu nehmen. Damit einher gingen konkrete Handlungsoptionen: Denn um dieser Utopie näher zu kommen, war es offensichtlich sinnvoll, eine alternative Problemanalyse zu verbreiten, Akteure transnational zu vernetzen und neue Formen gelebter Solidarität zu erproben, mithin also Dinge, die durchaus in den eigenen Handlungsmöglichkeiten liegen, wenn man sich zivilgesellschaftlich engagiert und politische Bildungsarbeit macht. Diese Erfahrung entspricht dem Wert von Utopien, den *Oskar Negt* beschreibt: Utopien ermöglichen es, nicht passiv mit Sorge und „Orientierungsnot“ auf krisenhafte Umbrüche zu reagieren, sondern „aus spezifischen Krisenherden Handlungsfelder zu entwickeln“ als „handhabbare Strategien der Krisenbewältigung, die selbst dann sinnvoll sind, wenn sie nur den selbstbewussten Denkhorizont des Subjekts erweitern.“ Damit verbunden ist ein Begriff der Verantwortung, der auf das konkrete Handeln und kleine Wirkungen im eigenen Einflussbereich zielt (Negt 2012, S. 19). Politische Bildung, die Utopien zum Thema macht, schafft damit Räume, um sich kritisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, mit Denkgebäuden, Machtstrukturen und Legitimationsstrategien auseinanderzusetzen und neue Handlungsoptionen zu reflektieren.

Utopisches und dystopisches Denken in Krisenzeiten

Zurück in die Gegenwart. Dass wir eine Häufung großer Krisen erleben, dürfte vielen Menschen als eine treffende Zeitdiagnose erscheinen. Die näher rückende Klimakatastrophe, Krieg und Kriegsverbrechen in der Ukraine, Flucht- und Migrationsbewegungen, die andauernde Pandemie, die Infragestellung der Demokratien durch autoritäre Akteure im Innern und von außen, die disruptive Kraft der Digitalisierung – all diese globalen Phänomene entziehen sich zu großen Teilen dem Horizont individueller Handlungsmöglichkeiten und können damit erdrückend und entmutigend wirken. Verschließen kann man sich ihnen in einer mediatisierten Gesellschaft nur durch vollständigen Verzicht auf Nachrichten oder Leugnung der Fakten – zweifelsohne eine Strategie, die für viele Menschen derzeit ebenfalls eine Attraktivität der psychologischen Entlastung birgt. Die kurze Phase der Friedensdividende nach dem Ende des Kalten Kriegs geht zu Ende. Und – folgt man der These des Soziologen *Andreas Reckwitz* – so stehen die

liberal-demokratischen, pluralistischen Systeme des Westens am Übergang zu einem neuen politischen Zeitalter. Die Zeit des „öffnenden Liberalismus“, der seit den 1980er-Jahren die Politik geprägt hat, geht zu Ende. Kennzeichnend für diese Phase waren Prozesse der ökonomischen, aber auch soziokulturellen Globalisierung einerseits und einer gesellschaftlichen Liberalisierung andererseits. Was *Reckwitz* als neues Paradigma eines „regulativen, einbettenden Liberalismus“ beschreibt, ist erst im Entstehen begriffen (Reckwitz 2019). Gerade Protestbewegungen der Jugend machen darauf aufmerksam, dass bisherige politische Strategien sich in ihrer Glaubwürdigkeit und Problemlösungsfähigkeit in weiten Teilen erschöpft haben. Dies gilt besonders für *Fridays for Future* und die junge Klimabewegung, die darauf drängen, die Wirtschaft global stärker zu regulieren und Alternativen zu einem Wirtschaftsmodell zu finden, das auf der Illusion endlosen Wachstums basiert und die Lebensgrundlagen auf unserem Planeten in nächster Zukunft zu zerstören droht. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Proteste eine grundlegende Unzufriedenheit mit einer Politik formulieren, die trotz lange bekannter wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Klimakatastrophe keine überzeugenden Antworten gefunden hat. Sie sind aber auch als Signal einer Generation zu deuten, die den Glauben an die Möglichkeit der Veränderung nicht aufgeben will. Sieht man die Klimabewegung im Kontext weiterer Proteste, wird zudem eine hohe Identifikation mit den Errungenschaften gesellschaftlicher Liberalisierung und der Suche nach einer neuen Verbindung von Vielfalt, Gemeinsinn und sozialem Ausgleich deutlich (vgl. Jantschek 2022).

Wo das Überkommene abgelegt und vom Neuen geschieden werden muss, sollte politische Bildung es als ihre Aufgabe begreifen, Menschen in ihrer Kritik- und Handlungsfähigkeit zu stärken und neue Horizonte zu eröffnen.

Begreift man Krisen dem griechischen Wortsinn nach auch als Momente, in denen eine Entscheidung getroffen werden muss, so wird der Wert von utopischem Denken in einer Zeit des Übergangs offensichtlich: Wo das Über-

kommene abgelegt und vom Neuen geschieden werden muss, sollte politische Bildung es als ihre Aufgabe begreifen, Menschen in ihrer Kritik- und Handlungsfähigkeit zu stärken und neue Horizonte zu eröffnen. Die Arbeit mit utopischen und dystopischen Erzählungen kann dabei ein Weg sein, um eine gute Balance zu finden – zwischen der Formulierung einer tiefgreifenden Kritik an gesellschaftlichen Zuständen einerseits und dem nötigen Optimismus und Mut für Veränderungen andererseits.

Ein Utopieverständnis für die politische Bildung

Voraussetzung für die Nutzung des Konzepts in der Praxis politischer Bildung ist eine Reflexion, was mit Utopien gemeint sein soll. Ein Blick auf die Geschichte utopischer Erzählungen und ihrer unterschiedlichen Spielarten erweist sich als hilfreich. Utopien als Blaupausen einer besseren Gesellschaft, die um einen idealen Staat, Kollektiveigentum, gesellschaftliche Harmonie und Bilder von einem tugendhaften, altruistischen Menschen kreisen, wie sie seit der Begründung des Genres durch *Thomas Morus* in unterschiedlichen Varianten formuliert wurden, oder der ungebrochene Fortschrittsglaube der Utopien des Industriezeitalters (vgl. Dieder 2018), vermögen heute nicht mehr zu überzeugen und widersprechen dem Leitbild einer auf Kontroversität und Pluralismus ausgerichteten politischen Bildung. So hält *Rutger Bregman* zugespitzt fest: „Der heutige Leser findet in Campanellas Buch (Die Sonnenstadt, Anm. d. Autors) erschreckende Andeutungen von Faschismus, Stalinismus und Genozid.“ (Bregman 2018, S. 20; vgl. auch Reese-Schäfer 2018) Er plädiert demgegenüber für ein Verständnis von Utopien als Wegweiser, die keine fertigen Antworten oder Lösungen böten, sondern die richtigen Fragen aufwerfen: „Was wir brauchen, sind alternative Horizonte, die unsere Phantasie anregen. Und ich meine tatsächlich Horizonte im Plural, denn schließlich sind einander widersprechende Utopien das Herzblut der Demokratie.“ (Bregman 2018, S. 28)

Utopien entfalten dabei ihre Kraft einerseits als didaktische Erzählungen mit einem starken Gegenwarts- und Weltbezug, die nicht zuletzt an Lese- und Sehgewohnheiten, insbesondere von Jugendlichen, anknüpfen und damit gute Zugänge bieten (vgl. Kirschbacher 2019). Sie lassen sich andererseits als Experimentierraum sehen, um die positiven und negativen Folgen von Handlungen und Regeln auf das gesellschaftliche Zusammenleben gedanklich durchzuspielen.

Utopien in diesem Verständnis, pluralistisch und widersprüchlich, auf einem realistischen Menschenbild basie-

rend, laden Teilnehmende an Angeboten der politischen Bildung ein, grundlegende Kritik an bestehenden Verhältnissen zu formulieren, dabei Probleme auch aus alternativen Perspektiven heraus zu beleuchten, eigene Positionen zu entwickeln und individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten.



Foto: Eduard Janzen, Ev. Jugend Sachsen

Dabei können utopische Erzählungen von einer guten Gesellschaft produktiv sein, indem sie es erlauben, beispielsweise nach besseren Regeln und politischen Optionen zu fragen. Doch auch dystopische Szenarien entwickeln eine große Kraft, zum Beispiel, wenn Entwicklungstendenzen, die sich heute schon abzeichnen, in die Zukunft weitergedacht und mögliche Folgen für das Zusammenleben kritisch hinterfragt werden. Denn damit verbinden sich Entscheidungsmöglichkeiten in der Gegenwart: Dystopische Entwicklungen sind denkbar; sie sind aber nicht unausweichlich und können durch richtige Weichenstellungen noch verhindert werden. Dabei ist es sinnvoll, Dystopien nicht zuletzt immer auch als Warnung gegenüber den möglichen Gefahren zu begreifen, die in der vollständigen Umsetzung von Utopien selbst liegen (vgl. Schölderle 2018; Stauffer/Dziudzia 2022).

Weitere Überlegungen zum Einsatz von dystopischen und utopischen Erzählungen in der politischen Bildung sollen im Folgenden an zwei Themenfeldern – Digitalisierung und Transformation – verdeutlicht werden.

General Solutions – kritische Dystopie der digitalen Gesellschaft

Beginnen wir mit einer kritischen Dystopie. Für ihr Escape Game „General Solutions“ hat die *Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung* (et) ein Szenario entwickelt, das typische Elemente einer →

dystopischen Erzählung enthält. Die Rahmenhandlung ist in der nahen Zukunft im Jahr 2025 angesiedelt und zeichnet das Bild eines globalen Technologiekonzerns, der den Teilnehmenden aus ihrem eigenen Alltag und ihrer Nutzung von Social Media, Apps oder Online-Shopping nur allzu vertraut sein dürfte. Das fiktive Unternehmen *General Solutions* – kurz GS – ist globaler Marktführer bei einer Vielzahl digitaler Dienste und Produkte, verspricht smarte, vernetzte Lösungen für „alle Probleme der Welt“ unter dem Slogan „Brighter future, better me“. Gleich zu Beginn des Escape Games erfahren die Teilnehmenden in einem Werbevideo, dass GS bereits das Internet privatisiert hat und ein eigenes Hypernet betreibt. Es verhindert unter anderem Verbrechen bevor sie entstehen oder betreibt eigene Megacities mit selbstfahrenden Autos und smarten Häusern. Nun steht GS kurz vor der nächsten Entwicklungsstufe, der Einführung des sogenannten General Score. Dabei handelt es sich um ein „innovatives soziales Bewertungssystem“, so die Werbung, das Menschen einen Punktwert anhand ihres Verhaltens zuweist. Dabei werden sämtliche digitalen und digital vermessbaren Aktivitäten ausgewertet – von der pünktlichen Zahlung von Rechnungen, über die Fitness, das Social Media-Verhalten bis zu einer erfolgreichen Partnerschaft und sozialen Tugenden. Je höher der Score ausfällt, desto mehr Vorteile winken den „High Performern“: Ein Platz in der GS Performer Class im Zug, Besuche beim Arzt ohne Wartezeit oder die Studiemöglichkeit an den besten Universitäten der Welt. Im Spiel erfahren die Teilnehmenden von einem Whistleblower, dass mit dem General Score noch viel mehr möglich sein wird und erhalten die Aufgaben innerhalb von 60 Minuten die Welt vor einer drohenden digitalen Diktatur zu retten. ¹

Das Szenario des Spiels verwendet dabei gezielt Anwendungen aus dem Lebensalltag, wie die Nutzung von Fitness-Tracking-Devices, oder nimmt Bezug auf den sozialen Druck, Likes auf Social Media zu generieren. Es spinn diese bekannten Elemente nur ein kleines Stück weiter zu der Erzählung von einer Gesellschaft, in der alle Chancen im Leben von der „Performance“ abhängig gemacht und von einem privaten Unternehmen kontrolliert werden. Es erinnert damit an „The Circle“ von *Dave Eggers* (2013) oder „Quality Land“ von *Marc-Uwe Kling* (2017/2020) und

¹ Das komplette Szenario ist nachzulesen bei Gramoll/Jantschek 2020. Das Spiel steht als offene Bildungsressource zur Verfügung. Alle notwendigen Materialien können für den Einsatz in der Bildungsarbeit entliehen werden.

greift die große Faszinationskraft auf, die solche Geschichten in zeitgenössischen Büchern, Filmen, Serien oder Computerspielen haben. Dieses dystopische Szenario, verbunden mit dem Ansatz des Game-based Learning, ermöglicht einen niedrighschwelligsten Einstieg in vielfältige Fragen zum Zusammenleben in einer digitalen Welt. Es lässt aber auch ausreichend Möglichkeit, davon wieder Distanz zu gewinnen und die Rollen des Spiels abzulegen. Themen wie das eigene Mediennutzungsverhalten, die Sammlung von Daten, die Geschäftsmodelle digitaler Plattformen, Social Scoring und Diskriminierung können dann im nächsten Schritt teilnehmendenorientiert vertieft werden. So bietet es sich zum Beispiel an, jeweils einen Bezug zur Lebenswelt herzustellen, zusätzliches Wissen zu vermitteln, die Möglichkeiten und Grenzen individuellen Handelns zu diskutieren und den Blick auf die notwendige politische Gestaltung der Digitalisierung zu lenken.



Foto: Eduard Janzen, Ev. Jugend Sachsen

Das dystopische Szenario ist aus Sicht der Teilnehmenden – das zeigt die Erfahrung – sehr realistisch, nicht nur angesichts der Macht und Innovationskraft globaler Technologiekonzerne oder der Erkenntnisse zur Nutzung solcher umfassenden Daten durch westliche Geheimdienste, sondern insbesondere auch mit Blick auf den fortschreitenden Ausbau einer digital gestützten Diktatur in der Volksrepublik China. Umso größer ist die Motivation, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie die Digitalisierung gestaltet werden kann, um die Menschenwürde, Freiheit und Demokratie zu erhalten und zu verhindern, dass eine solche dystopische Entwicklung eintritt.

Transformative Bildung – utopisches Denken und gelebte Alternativen

Eine ganz andere Funktion kann utopisches Denken in

der politischen Bildung für eine sozial-ökologische Transformation übernehmen. Der Ausgangspunkt muss hier der ernüchternde Befund sein, dass es keiner dystopischen Szenarien mehr bedarf, um auf die Dringlichkeit einer tiefgreifenden Transformation unseres Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells hinzuweisen: Die Klimakatastrophe ist, wie der jüngste Bericht des Weltklimarats IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) noch einmal deutlich gemacht hat, selbst mit schnellen, entschiedenen Schritten bestenfalls noch zu begrenzen.

Das wirft die Frage auf, wie politische Bildung angesichts einer solchen Zukunftsprognose Teilnehmende darin unterstützen kann, nicht zu resignieren, sondern konkrete Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen. *Fridays for future* und andere Akteure verweisen zu Recht auf die Verantwortung politischer Akteure für große, systemische Veränderungen. Diese Verantwortung kann nicht auf eine individuelle Ebene verschoben werden – und doch wird die sozial-ökologische Transformation nur gelingen, wenn sie von einer großen Mehrheit der Bevölkerung mitgetragen wird. Politische Bildungsarbeit muss daher einen Beitrag leisten, damit ein neues Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell, das heute erst in Ansätzen erkennbar ist und utopisch erscheint, Wirklichkeit werden kann.

Wie dies gelingen kann, zeigen nicht zuletzt die Engagierten in Klimacamps: Es entstehen selbstorganisierte und informelle Bildungsprozesse, die auf den Austausch von Fähigkeiten, Wissen und Erfahrungen zielen. Und auch der „Aufbau von Alternativen und das Leben von Utopien“ spielen eine entscheidende Rolle (Lingenfelder 2021, S. 40 f.). Wo der große systemische Wandel allenfalls schleppend vorankommt, werden neue Formen des Wirtschaftens und Zusammenlebens dezentral entwickelt, praktiziert und multipliziert. Politische Bildung kann diese gelebten Utopien in ihren Angeboten aufgreifen und damit Handlungsalternativen anbieten, die am Lebensalltag der Teilnehmenden ansetzen. Menschen, die solche alternativen Modelle bereits umsetzen, können mit ihrem Handeln inspirieren, irritieren und zur Reflexion anregen.

Der Anspruch einer Bildung, die sich als transformativ begreift, geht jedoch wesentlich über die Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten hinaus und zielt auf eine „grundlegende qualitative Veränderung von Welt- und Selbstbildern“. So formuliert zum Beispiel das *Konzeptwerk Neue Ökonomie* den Anspruch, etablierte Denkgebäude und Gewissheiten grundsätzlich zu hinterfragen: „Es geht dann um erlernte Denk-, Fühl- und Handlungsmuster, um gewohnte Bewertungen und gesellschaftliche Leitbilder,

um Normen und das, was wir als ‚normal‘ betrachten.“ Wo die bisherigen politischen Strategien versagen, will eine transformative Bildung „Menschen dazu ermutigen, sich Zukunft als etwas anderes vorzustellen als die bloße Verlängerung der Gegenwart“ und dadurch die Wahrnehmung für die Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Veränderungen stärken (Wortmann 2022, S. 57).

Eine entscheidende Rolle in diesem Bildungsansatz spielt die Begegnung mit konkreten kleinen Utopien, „erprobten Alternativen, die bereits heute eine zukunftsfähige Form des Wirtschaftens umsetzen.“ (Ebd., S. 57) Deren grundsätzliche Realisierbarkeit zeigt, dass auch die möglicherweise noch utopisch erscheinende sozial-ökologische Transformation auf der gesamtgesellschaftlichen oder auch globalen Ebene tatsächlich aktiv realisiert werden kann. Dieser Ansatz unterstreicht das eingangs benannte Verständnis von Utopien als „Wegweiser“ auf dem Pfad zu einer besseren Gesellschaft und die Bedeutung einer auf Verantwortungsübernahme und kollektive Prozesse zielenden Bildungspraxis, um eigene Handlungsspielräume zu erweitern.

Keine Utopie ohne Utopiekritik

Die Beispiele verdeutlichen den Mehrwert der Arbeit mit Utopien und Dystopien in der politischen Bildung. Diese können gerade in Zeiten großer Herausforderungen und Krisen dabei helfen, Distanz zu dem zu gewinnen, was als unveränderbar gilt, und den Blick für alternative Gesellschafts- und Politikentwürfe zu weiten. Sie schaffen einen narrativen Rahmen, der es uns als Gesellschaft ermöglicht, positive Zukunftsvisionen überhaupt erst zu beschreiben. Dabei sind die Teilnehmenden gefordert, aktuelle Entwicklungen zu hinterfragen und einer tiefgreifenden Kritik zu unterziehen, die mit neuem Wissen über die jeweiligen strukturellen Zusammenhänge und mit der Analyse von Handlungsmöglichkeiten einhergehen. Sowohl kritisch-dystopische wie auch utopische Szenarien können Resignation entgegenwirken und zu einer Inspirations- und Kraftquelle für die Entwicklung von eigenem Engagement werden. Denn Utopien stellen die Frage nach dem guten Leben in den Mittelpunkt und erinnern daran, dass vieles, was uns heute selbstverständlich ist, einmal utopisch erschien. Gerade der Blick auf bereits erzielte gesellschafts-politische Fortschritte kann helfen, trotz aktueller Bedrohungsszenarien positive Entwicklungen nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern sich davon inspirieren zu lassen.

Damit dieser anregende Charakter utopischer und dystopischer Erzählungen seine Funktion für politische →

Bildungsprozesse entfalten kann, bedarf es jedoch einer kritischen Reflexion. Zu ihrem Einsatz gehört damit notwendigerweise auch die Utopiekritik. So sollten politische Bildner*innen im Kontext eines Seminars Utopien mit anderen Elementen verbinden, die diese Erzählungen an die Gegenwart unserer pluralen, demokratischen Gesellschaft zurückbinden. Dazu gehört es, Utopien auf blinde Flecken gegenüber den Auswirkungen auf die Anliegen und Teilhaberechte unterschiedlicher Menschen und gesellschaftlicher Gruppen zu hinterfragen. Gerade angesichts der aktuellen Konjunktur an Desinformation und Verschwörungsideologien darf die Arbeit mit Utopien und Dystopien nicht zu einer falschen Komplexitätsreduktion beitragen oder den Glauben an einfache Lösungen propagieren. Daher müssen unterschiedliche konkrete politische Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten im Sinne des Kontroversitätsgebots eingebracht und ihre jeweiligen Vor- und Nachteile abgewogen werden, um den Teilnehmenden selbst die Möglichkeit zur Urteilsbildung zu geben.

Nicht die Verwirklichung einer wie auch immer gearteten Utopie ist für die politische Bildung spannend, sondern die Eröffnung von Denk- und Handlungsräumen, die den Austausch über die Frage nach Werten ermöglichen und über einen vermeintlich nicht hinterfrag- und veränderbaren Status quo hinausführen. So eingebettet und reflektiert können Utopien und Dystopien dazu beitragen, sich intensiver mit strukturellen Faktoren in unserer Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie zu befassen, und zu fragen, wie sich einzelne Regeln verbessern ließen und müssten, um tiefgreifende Änderungen zu bewirken.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zum Autor



Ole Jantschek ist Bundestutor und Pädagogischer Leiter der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (et).

jantschek@politische-jugendbildung-et.de

Foto: Privat

Literatur

Bregman, Rutger (2018): Utopien für Realisten. Die Zeit ist reif für die 15-Stunden-Woche, offene Grenzen und das bedingungslose Grundeinkommen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb

Diedler, Martin (2018): Die Utopie im politischen Denken. In: Politikum 2/2018, S. 4–15

Gramoll, Annika / Jantschek, Ole (2020): General Solutions – das Escape Game. Handbuch. #etpraxistools Bd. 2; www.etpraxistools.de (Zugriff: 11.04.2022)

Guérot, Ulrike (2016): Warum Europa eine Republik werden muss! Eine politische Utopie. Bonn: Dietz

Jantschek, Ole (2015): Europäische Solidarität oder nationale Egoismen – Zeit für eine Entscheidung. In: Jahresrundbrief der Kreisau-Initiative e. V., S. 7–9; www.kreisau.de/fileadmin/kreisau/Publikationen_und_Bildungsmaterialien/KI_A4_RUNDBRIEF_2015.pdf (Zugriff: 11.04.2022)

Jantschek, Ole (2022): Proteste der Jugend. Eine Chance auf Veränderung. In: Online-Magazin Zeitgeister des Goethe-Instituts; März 2022; www.goethe.de/prj/zei/de/zgt/22769230.html (Zugriff: 11.04.2022)

Kirschbacher, Felix (2019): Vom goldenen Büchlein zu Black Mirror – Utopien als didaktische Erzählungen. In: Jantschek, Ole / Lorenzen, Hanna (Hrsg.): Utopien! Praxiskonzepte für eine kritische, innovative und zukunftsfähige politische Bildung. Jahrbuch 2019. Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Berlin: et, S. 8–13

Lingenfelder, Julia (2021): Politische Bildung in der Klimabewegung. In: Journal für politische Bildung 4/2021, S. 38–42

Negt, Oskar (2016): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl

Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp

Reese-Schäfer, Walter (2018): Fortschrittsglaube und Untergangsszenarien. Die Utopie vom idealen Staat. In: Politikum 2/2018, S. 30–36

Schölderle, Thomas (2018): Dystopie als Utopie. Ein Subgenre als politisches Frühwarnsystem. In: Politikum 2/2018, S. 48–58

Stauffer, Isabelle / Dziudzia, Corinna (2022): Dystopische Utopien und utopische Dystopien. In: Dies. / Tatzel, Sebastian (Hrsg.): Utopien und Dystopien. Historische Wurzeln und Gegenwart von Paradies und Katastrophe. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S. 7–20

Wortmann, Julian (2022): Konzeptwerk Neue Ökonomie. In: Journal für politische Bildung 1/2022, S. 56–58

Was geht?

Junge Menschen und ihr Blick auf die Zukunft unserer Gesellschaft

In den letzten Jahren ist eine große Zahl von Studien erschienen, die über „die Jugend“ aufklären wollen. Die Shell-Studie und die SINUS-Studie sind sicher vielen ein Begriff. Eine Reihe anderer Studien ist weniger bekannt, aber ebenso spannend. Die Autorinnen dieses Beitrags möchten die Leser*innen mitnehmen auf eine kleine Entdeckungsreise zu einer Gruppe unserer Gesellschaft, über die viel geredet, geforscht und von der viel erwartet wird. Und sie möchten das Image, das seit über tausend Jahren an dieser Alterskohorte hängt, versuchen, etwas neu zu justieren. von Hanna-Lena Neuser und Katharina Knoll

Wer kennt es nicht, das Zitat, das Sokrates zugeordnet wird, aber wohl eigentlich viel neueren Datums ist?

„Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor den älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten sollte. Die jungen Leute stehen nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwadronieren in der Gesellschaft, verschlingen bei Tisch die Süßspeisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“¹

Unserem Bild von jungen Menschen entspricht das nicht.

Aber über wen reden wir hier eigentlich?

„Die Jugend“ wird in den vielen Studien unterschiedlich definiert. So variiert schon die Einordnung verschiedener Altersgruppen. Jugendlich ist, wer 12–27 oder 15–24 Jahre alt ist? Welches Alter genau zur „Jugend“ gehört – darüber

¹ <https://falschzitate.blogspot.com/2017/04/die-jugend-liebt-heutzutage-den-luxus.html> (Zugriff auf diesen und alle weiteren in diesem Beitrag genannten Links: 21.03.2022)

gibt es keine einheitliche Regel. Je nachdem, welche Jahrgänge man in diese Gruppe einbezieht geht es aber immerhin um 10–12 % der Gesamtbevölkerung in Deutschland.

Die aktuellste *SINUS-Jugendstudie* von 2021 fasst ihre Erkenntnisse über die jungen Menschen wie folgt zusammen: „DIE Jugendlichen oder Generation Z gibt es nicht, auch in dieser Altersgruppe existiert eine große soziokulturelle Vielfalt.“ (www.sinus-institut.de/sinus-milieus/sinus-jugendmilieus)

Es gibt also „die Jugend“ nicht. Bei allen weiteren Betrachtungen muss dies im Blick behalten werden: Es sind Individuen, von denen die Rede ist. Alle auf ihre Weise besonders. Dieser individuelle Blick ist wichtig, um die notwendigerweise verallgemeinernden Erkenntnisse aus Studien immer wieder darauf zurückbeziehen zu können und den eigenen Blick auf junge Menschen in diese wissenschaftlichen Erkenntnisse einzuordnen. Insbesondere für Menschen aus der Bildungspraxis erscheint diese Anmerkung wichtig.

Also: Was beschäftigt junge Menschen eigentlich? Was ist ihnen wichtig?

Wenig überraschend steht das Umweltbewusstsein ganz oben auf der Liste der Themen, die jungen Men- →

FÜR WICHTIG ERACHTETE POLITISCHE THEMEN*



Abbildung 1 Quelle: Calmbach et al. 2020, S. 405

schen wichtig sind. Die heutige junge Generation kommt damit fast an die junge Generation Ende der 70er heran – die Zeit, in der *Bündnis 90/Die Grünen* gegründet wurde. Heute gehören sie zur Regierungskoalition.

Auch die Pluralität in unserer Gesellschaft ist jungen Menschen ein wichtiges Anliegen und wird ihnen immer wichtiger.

Und – etwas, das uns immer wieder erstaunt und dem einen oder anderen Alt-68er vielleicht den Schweiß auf die Stirn treibt – der Aspekt „Gesetz und Ordnung respektieren“ gewinnt an Zuspruch, während „Kreativität und Fantasie“ leicht rückläufig stagnieren (vgl. Albert et al. 2019, S. 105 f.). Es ließe sich sicher viel darüber diskutieren, was sich dahinter verbirgt und woher diese Entwicklung kommt. Und auch wohin das führt: Denn, brauchen wir nicht sehr viel Kreativität, wenn wir die großen Herausforderungen unserer Zeit angehen und lösen wollen?

Mit Blick auf die gegenwärtige Zeit der Kontaktbeschränkungen und des eingeschränkten sozialen Lebens in der Corona-Pandemie gibt es ebenfalls interessante statistische Werte: Man könnte nämlich meinen, dass die jungen Menschen schon geahnt hätten, was auf sie zukommt: Schon seit 2010 nimmt der Wunsch nach vielen sozialen Kontakten stetig ab (vgl. ebd., S. 157). Gleichzeitig kommt in der vierten *McDonald's Ausbildungsstudie* von 2019 zum Ausdruck, dass „gute Freunde haben“ für junge Menschen das wichtigste Lebensziel ist. Gute Freunde! Nicht viele Freunde! Direkt danach kommt Gesundheit und ein guter Beruf (vgl. McDonald's Deutschland 2019, S. 14).

Was treibt junge Menschen um?

Die *SINUS-Studie* (vgl. Calmbach et al. 2020) bildet eindrücklich ab, mit welchen Themen junge Menschen sich befassen – aufgliedert nach globalen Themen, innenpolitischen und außenpolitischen.

Und es wird den einen überraschen und die andere überhaupt nicht: Die meist Antworten sind ziemlich deckungsgleich mit den Themen, die auch die ältere Generation in den Fokus gesellschaftlicher Debatten stellt.

Wie wir insbesondere in den letzten zwei Jahren unter Pandemiebedingungen gelernt haben, aber vielleicht auch angesichts der Fluchthematik 2015, spielen Ängste eine erhebliche Rolle, wenn es um die Frage von Gesellschaft geht. Es braucht also eine Auseinandersetzung mit den Ängsten junger Menschen, wenn wir diese in Bildungsprozessen ermutigen wollen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Wovor haben junge Menschen heute Angst?

Auch hierzu geben Jugendstudien Informationen, die aufschlussreich sein können. Laut der *McDonald's Ausbildungsstudie* von 2019 nahm Angst vor Terror, Krieg und Gewalt in den letzten Jahren ab und machte damit einem anderen Faktor Platz: dem Klimawandel (vgl. McDonald's Deutschland 2019, S. 16). Außerdem sank die Angst, keinen Arbeitsplatz zu finden; dafür stieg die Angst, keinen bezahlbaren Wohnraum mehr zu finden. Detailliertere Untersuchungen zeigen zudem, dass die Angst vor dem Kli-

mawandel ein schichtübergreifendes Phänomen ist – also keineswegs nur das der gehobenen Schicht – wie es oft medial dargestellt wird. Ob diese Befunde angesichts der aktuellen Weltlage heute noch so stimmen, ist eine andere Frage.

Die aktuellste *Trendstudie Jugend in Deutschland. Winter 2021/22* (vgl. Schnetzer/Hurrelmann 2022) fragt ebenfalls nach den Themen, die jungen Menschen Sorge bereiten. Klimawandel bleibt trotz Corona an erster Stelle, gefolgt von der Besorgnis über den Bestand des Rentensystems, über die Folgen der Inflation, die weitere Spaltung der Gesellschaft und das Erstarken rechtsextremer Parteien (vgl. ebd., S. 22).

Doch natürlich haben die aktuellen Geschehnisse auch Auswirkungen auf die jungen Menschen ganz individuell.

„Die Corona-Pandemie hat große Teile der jungen Generation psychisch stark belastet und ihnen das unangenehme Gefühl eines Kontrollverlustes verschafft. Im Verlauf des letzten Jahres haben sich diese Unsicherheiten etwas abgebaut, sie bewegen sich aber immer noch auf einem hohen Niveau: Rund 40 % der Befragten klagen über Beeinträchtigungen ihrer psychischen Befindlichkeit. Der Corona-Schock baut sich in der jungen Generation nur allmählich ab.“ (Ebd., S. 11)

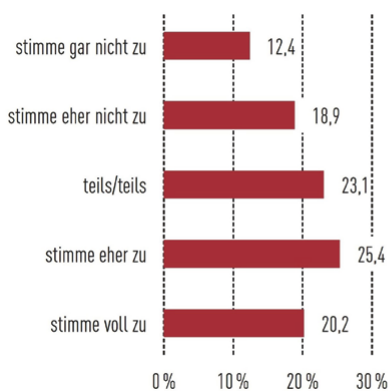


Abbildung 2: Stimmung: Ich habe Angst vor meiner Zukunft
Quelle: Andresen et al. 2020, S. 8

Angst als Motor für Veränderung?

Wie reagieren junge Menschen auf ihre Ängste und Sorgen? Was tun sie gegen die aus ihrer Sicht negativen Entwicklungen? Engagieren sie sich genug? Oder stecken sie den Kopf in den Sand, der derzeit zunehmend zur Mangelware wird?

Das politische Interesse junger Menschen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen, wengleich es nun in

eine Phase der Stagnation auf recht hohem Niveau übergeht (vgl. Albert et al. 2019, S. 49 ff.).

Dass das politische Interesse und das Engagement für die Gesellschaft (weiter Politikbegriff) in den letzten Jahren etwas schwankt, insgesamt dabei leicht rückläufig ist (vgl. ebd., S. 157), hat vielleicht damit zu tun, dass junge Menschen sich bei den Befragungen – und das hören wir auch in der *Jungen Akademie* in Frankfurt am Main sehr oft – nicht gehört und beteiligt fühlen. In der *SINUS-Studie* wird genau das auch belegt: „Die Jugendlichen beklagen die mangelnde Teilhabe und die unzureichende politische Repräsentation der jungen Generation. Immer wieder angeführte Themen sind: die als zu gering angemahnte *Teilhabe der jungen Generation* an politischen Entscheidungsprozessen sowie die mangelnde *Repräsentation von Jugendlichen* und ihren Anliegen im politischen Raum. Verbreitete Überzeugung unter den Befragten ist, dass die Jugend nicht gehört wird und Jugendliche von den Politiker*innen bzw. von der etablierten Politik nicht ernst genommen werden. Häufig unterstellt man diesen – wenn nicht der gesamten älteren Generation – Ignoranz und Zynismus. Diese Kritik findet sich in allen jugendlichen Lebenswelten.“ (Calmbach et al. 2020, S. 410)

Das Gefühl, nicht angemessen beteiligt zu sein, findet sich in allen jugendlichen Lebenswelten wieder – sowohl im schulischen Umfeld als auch in der Freizeit und natürlich im Gesellschaftspolitischen.

Das Gefühl, nicht angemessen beteiligt zu sein, findet sich in allen jugendlichen Lebenswelten wieder – also sowohl im schulischen Umfeld als auch in der Freizeit und natürlich im Gesellschaftspolitischen (vgl. ebd.). Dieser Befund ist insofern wichtig, als dass so nicht nur eine Änderung des Wahlrechts – ein sehr komplexes Ereignis – eintreten muss, um den Mangel zu reduzieren. Auch in zivilgesellschaftlichen und flexibleren Systemen wie Vereinen, Bewegungen, Kirchen etc. kann mehr für die Teilhabemöglichkeiten junger Menschen bewegt und befördert werden. Damit ließe sich sicher auch ein wichtiger Beitrag für die Zuversicht unter jungen Menschen mit Blick in ihre Zukunft leisten. →

Es geht um einen Mangel an Repräsentation und um mangelnde Teilhabechancen an Entscheidungen. Und das nicht nur in der Jugendphase, sondern auch perspektivisch – denn nicht wenige Menschen dieser Altersgruppe werden voraussichtlich auch in ein paar Jahren, wenn sie volljährig sind, von Wahlen ausgeschlossen sein, denn sie haben keinen deutschen Pass.

Laut der aktuellen *Trendstudie Jugend in Deutschland Winter 2021/22* wünschen sich fast die Hälfte der Befragten eine Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre. Zwei Drittel befürworten Volksabstimmungen, um politische Entscheidungen zu treffen (vgl. Schnetzer/Hurrelmann 2022, S. 25).

Zukunft: eine Frage des Vertrauens

Durch die Einschränkungen in der Pandemie-Zeit hat auch das Wertegerüst der jungen Menschen deutlich geschwankt. „Eine so starke Veränderung in den Top-Werten gab es in dieser Zeit noch nie. Der neue Top-Wert der jungen ‚Generationen Y und Z‘ ist Vertrauen. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie (Wirtschaftskrise, Lockdown, zerstörte Zukunftspläne, Familie und Freundschaft mit Social Distancing, brachliegendes Vereinsleben etc.) haben in beispiellosem Maß das Vertrauen der Bevölkerung auf die Probe gestellt und es in vielerlei Hinsicht zerstört.“ (Schnetzer/Hurrelmann 2020).

Was uns persönlich an jungen Menschen immer wieder beeindruckt ist, dass sie trotz all der düsteren Aussichten – Klimakrise, Pandemiebewältigung, psychische Belastung und Zukunftsängste – dennoch einen positiven Blick auf die Dinge richten können und die Hoffnung nicht aufgeben.

Interessant ist, was sich daraus für junge Menschen ableitet: In der *Trendstudie Jugend in Deutschland Winter 2021/22* wird deutlich, wie weitsichtig junge Menschen in ihre Zukunft schauen und daraus auch klare politische Positionen ableiten. So kommen die Wissenschaftler*innen zu dem Ergebnis, dass die drei wichtigsten Anliegen junger Menschen die Sicherung der Rente, die Absicherung einer lebenswerten Zukunft (Stichwort Klimakrise) sowie

die Digitalisierung des Bildungswesens sind. Insbesondere der Spitzenreiter „sichere Rente“ (Schnetzer/Hurrelmann 2022, S. 23) wird einige überraschen, er leitet sich aber nicht zuletzt daraus ab, dass junge Menschen sehr genau beobachten, dass gegenwärtig Politik hauptsächlich von derjenigen Generation gestaltet wird, die noch davon ausgehen darf, eine Rente zu erhalten. Junge Menschen hingegen können sich dessen nicht mehr sicher sein, weshalb sie auch fast die Hälfte der Befragten für eine Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre plädiert und zudem nahezu 70 % für mehr Volksabstimmungen sind (vgl. ebd., S. 25).

Hieraus lässt sich ziemlich eindeutig ein Wunsch nach Mitbestimmung einerseits, aber auch ein großes Misstrauen in die derzeit handelnden Personen ablesen.

Mit Blick auf die Effekte der Pandemie und das Thema Vertrauen sind zwei Dinge besonders spannend – und zugleich alarmierend. Um die 40 % der jungen Menschen leiden auch im Winter 2021 noch immer unter Zukunftsangst, 32–40 %, unter psychischer Belastung (vgl. Andresen et al. 2022, S. 12). Wir haben es hier mit einer beängstigenden Zahl zu tun, die uns als Gesellschaft alarmieren sollte. Was wird aus einer Generation, die über Jahre solchen Belastungen und Beeinträchtigungen ausgesetzt wird? Der aktuelle Krieg in der Ukraine wird diesen Effekt voraussichtlich verschärfen. Auch der Kontrollverlust, den junge Menschen gerade erleben (37 %), hat Auswirkungen auf das Vertrauen in die Gesellschaft, in die Politik und die Institutionen. Und natürlich auch in die eigene Zukunft (Schnetzer/Hurrelmann 2022, S. 4).

Optimismus in düsteren Zeiten

Was uns persönlich an jungen Menschen immer wieder beeindruckt ist, dass sie trotz all der düsteren Aussichten – Klimakrise, Pandemiebewältigung, psychische Belastung und Zukunftsängste – dennoch einen positiven Blick auf die Dinge richten können und die Hoffnung nicht aufgeben. Besonders schön zeigt sich das in der *Jugendstudie der TUI-Stiftung* (2019, S. 11). Hier werden verschiedene Aspekte aus dem politischen Spektrum abgefragt und von den jungen Menschen eher als Bedrohung oder eher als Chance eingeordnet. Und tatsächlich betrachten junge Menschen Klimaschutz und Umweltpolitik eher als Chance denn als Risiko. Ebenso werden das Phänomen der Digitalisierung und die offenen Grenzen der EU als Chance betrachtet (vgl. ebd.).

Diese unterschiedlichen Blickrichtungen in die Zukunft zeichnen sich – wenn man verschiedene Studien vergleicht – als sehr ambivalent aus. Einerseits wird der Klimawandel,

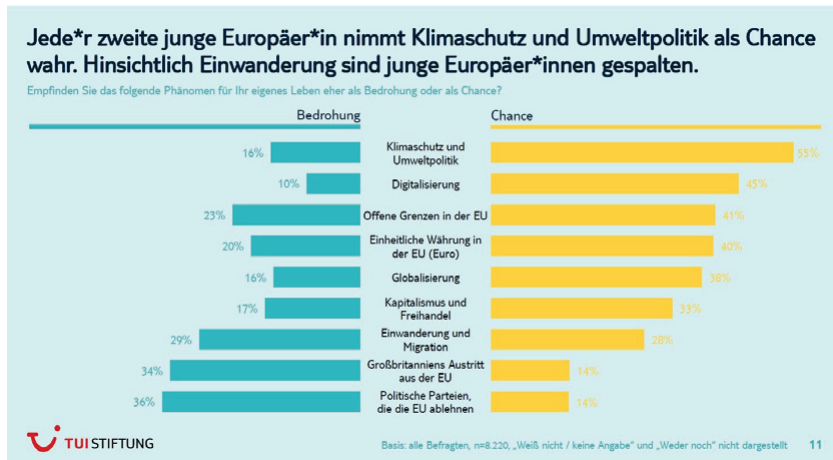


Abbildung 3 Quelle: TUI Stiftung 2019, S. 11

der aus junger Sicht mangelhafte Reformwille in Sachen Digitalisierung und Bildung etc. als Herausforderung betrachtet, die junge Menschen besorgt. Andererseits verlieren sie nicht den Mut und die Hoffnung, gerade diese „Baustellen“ auch als Chance zu betrachten, an deren Ausgestaltung und Entwicklung sie aktiv mitwirken wollen. Nicht umsonst kommt die 18. *Shell-Jugendstudie* zu dem Ergebnis, von einer „adaptiv-pragmatische Generation“ zu sprechen (Albert et al. 2019, S. 13 ff.).

Fazit

Es gibt eine Menge, was wir über die Generation „Jugend“ wissen. Und das Interesse lässt nicht nach. Im Gegenteil. Und das ist auch gut so! Denn wir haben es hier mit jenen Menschen zu tun, die eine Menge werden aushalten müssen. Und sie werden gestalten müssen, schmerzhaft Entscheidungen (er-)tragen und sich mit dem Thema Verzicht auseinandersetzen müssen. Der noch immer oft gehörte Vorwurf, wir hätten es mit einer „Generation Party“ zu tun, erscheint nach den vorliegenden Studien mehr als unfair.

Die *Trendstudie Jugend in Deutschland Winter 2021/22* zeichnet – ebenso wie die anderen genannten Studien – „das Bild einer politisch wachen und aktiven jungen Generation, die sich nur allmählich von den einschneidenden Auswirkungen der Corona-Pandemie erholt, die sie in einer äußerst sensiblen Lebensphase getroffen hat. Die Ergebnisse machen deutlich: Die Jugendlichen und jungen

Erwachsenen in Deutschland sind sich ihrer wichtigen gestalterischen Rolle für die Zukunft des Landes durchaus bewusst. Eine beachtlich große Minderheit unternimmt bereits Schritte zur Veränderung und engagiert sich politisch. Die große Mehrheit zögert noch und wartet auf Entscheidungshilfen durch die Politik.“ (Schnetzer/Hurrelmann 2022, S. 3)

Will man die Basis der Demokratie auch bei jungen Menschen erhalten, wäre gerade jetzt ein guter Zeitpunkt, auf diese Generation ein größeres Augenmerk zu richten und ihnen einerseits die Gestaltungsspielräume zu geben, die sie fordern, und andererseits auf die hilfreichen Tipps der jungen Generation an jene, die gerade „an der Macht sind“, zu hören. Denn junge Menschen haben ganz konkrete Vorstellungen, wie und mit welchen Attributen Politik und Gesellschaft gestaltet werden sollte:

- „Ehrlichkeit und Authentizität
- Die Bevölkerung mehr in den politischen Diskurs einbinden
- Die Wahrheit sagen und nicht unnötig Angst machen
- Nicht wie Politiker denken, sondern wie Bürger
- Ehrlichkeit und mehr auf die Bevölkerung hören und wieder ein Wir-Gefühl schaffen
- Sich mehr mit der Umwelt beschäftigen
- Nicht nur die ökonomischen Ziele fokussieren, sondern auch die sozialen und
- ökologischen Ziele mehr berücksichtigen →

- Sich mehr mit den Bedürfnissen der jüngeren Generation beschäftigen
- Längere Haltbarkeit von Zukunftsentscheidungen“ (Schnetzler/Hurrelmann 2020)

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zu den Autorinnen



Hanna-Lena Neuser arbeitet seit 2015 als Studienleiterin an der Evangelischen Akademie Frankfurt im Bereich gesellschaftspolitische Jugendbildung. Seit 2021 leitet die Politikwissenschaftlerin und Erwachsenenpädagogin die Akademie.

neuser@evangelische-akademie.de

Foto: Pan Springer



Katharina Knoll hat 2021 Abitur gemacht und plant Politikwissenschaften und Gender Studies zu studieren. Zurzeit absolviert sie ein Praktikum in der Evangelischen Akademie Frankfurt.

Literatur

Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun / Kantar (2019): Shell-Jugendstudie 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz Verlag

Andresen, Sabine / Heyer, Lea / Lips, Anna / Rusack, Tanja / Schröder, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2020): „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen.“ Jugendalltag 2020 (JuCo II). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim; <https://dx.doi.org/10.18442/163>

Andresen, Sabine / Lips, Anna / Rusack, Tanja / Schröder, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2022): Verpasst? Vershoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie. Erste Ergebnisse der JuCo III-Studie – Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim; <https://dx.doi.org/10.18442/205>

Calmbach, Marc / Flaig, Bodo / Edwards, James / Möller-Slawinski, Heide / Borchard, Inga / Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland. Bonn: bpb; www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf

McDonald's Deutschland (Hrsg.) (2019): McDonald's Ausbildungsstudie 2019 „Kinder der Einheit; Same but (still) different.“ Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. München: McDonald's Deutschland LLC; https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf

Schnetzler, Simon / Hurrelmann, Klaus (2020): Studie „Junge Deutsche 2021“: Zukunft neu denken und gestalten: Lebens- und Arbeitswelten der Generation Z & Y in Deutschland; <https://jungezielgruppen.de/studie-junge-deutsche-2021-der-jugend-fehlt-vertrauen-in-die-zukunft>

Schnetzler, Simon / Hurrelmann, Klaus (2022): Trendstudie Jugend in Deutschland Winter 2021/22. Große Herausforderungen nach dem Corona-Schock. Kempten: Datajockey

TUI Stiftung (Hrsg.) (2019): Junges Europa 2019. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. Hannover: TUI Stiftung; www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/TUI-Stiftung-Jugendstudie-JUNGES-EUROPA-2019-DE-aktuell.pdf

Politik (er-)lebt!

Demokratiebildung in Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung

In diesem Beitrag wird das Kooperationsprojekt „Politik (er-)lebt! – Ein Schülermentor*innenprogramm“ vorgestellt und kritisch reflektiert. Das Projekt hat das Ziel, das politische Engagement von Jugendlichen und ihre demokratische Handlungsfähigkeit zu fördern. Grundlage der Projektbewertung ist eine Befragung von 1.021 Jugendlichen, die von 2013 bis 2020 an dem Programm teilgenommen haben, sowie der begleitenden Lehrkräfte. Die Rückmeldungen lassen zentrale Schlussfolgerungen für die Demokratiebildung und die Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Jugendbildung zu. von Beate Rosenzweig und Christine Szegedi

„Demokratie muss“, so heißt es im aktuellen *Kinder- und Jugendbericht*, „immer wieder aktiv praktiziert und vertreten werden, junge Menschen müssen für die Demokratie gewonnen und zur Demokratie befähigt werden.“ (BMFSFJ 2020b, S. 7) Diese Empfehlung erscheint so selbstverständlich wie dringlich angesichts der anhaltenden Debatten über aktuelle Krisenerscheinungen und Herausforderungen der Demokratie. Zu nennen sind hier nicht nur die Zunahme explizit antidemokratischer, rechtspopulistischer Positionen oder die Verbreitung von Verschwörungstheorien und *fake news*, sondern auch drängende gesellschaftliche Probleme, wie Klimawandel, Flucht und Migration, zunehmende soziale Ungleichheiten oder die Herausforderungen von Globalisierung und internationalen Krisen. Im Zuge der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, wie polarisiert die gesellschaftliche Debatte über angemessene Einschränkungen demokratischer Freiheitsrechte und mögliche politische Lösungsansätze ist und wie sehr demokratische Regierungssysteme auf das Vertrauen und die Zustimmung der breiten Mehrheit der Bürger*innen angewiesen sind. Im Unterschied zu allen anderen Regierungsformen verlangt „Demokratie“, so der Politikwissenschaftler *Herfried Münkler*, ihren Bürger*innen einiges „an Engagement für

das Gemeinwesen und an Bemühungen um die je eigene politische Urteilskraft ab.“ (Münkler 2020, S. 19) Demokratie erschöpft sich demnach nicht in der Garantie verfassungsrechtlich verbriefteter Grund- und Freiheitsrechte oder rechtsstaatlich verbindlicher Verfahren institutionalisierter Entscheidungsfindung. Sie stellt grundlegende Anforderungen an Bürger*innen. Demokratie gründet auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens der Anerkennung demokratischer Werte und Spielregeln, auf der Bereitschaft, gesellschaftliche Pluralität und Diversität zu tolerieren, Kontroversen und Konflikte öffentlich und im Rahmen demokratischer Verfahrensregeln auszutragen, Kompromisse und Mehrheitsentscheide zu akzeptieren, sowie eine aktive Rolle im Prozess der politischen Meinungs- und Willensbildung zu übernehmen.

Politische Bildung, verstanden als Demokratiebildung, ist diesen Grundvoraussetzungen und Prinzipien verpflichtet. Sie zielt in schulischen und außerschulischen Kontexten auf „die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten (...), die Entwicklung kritischer Urteilskraft“ und politischer Mündigkeit (BMFSFJ 2020b, S. 16). Für die grundlegende Frage, wie demokratische Bildung gelingen kann, gilt es zunächst auf die bis heute weithin →

anerkannten didaktischen Leitprinzipien des *Beutelsbacher Konsenses* (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Befähigungsauftrag) zu verweisen. Demnach konstituiert sich demokratische politische Bildung in Abgrenzung zu Praktiken politischer Indoktrination gerade nicht durch eine vermeintliche politische Neutralität, sondern zielt auf Kontroversität, eigenständige politische Meinungs- und Urteilsbildung und demokratische Handlungsfähigkeit. Im Anschluss an dieses grundlegende Verständnis sind nicht nur in der politischen Bildungsforschung, sondern auch von Seiten des Bundes und der Länder, sowie der Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung Grundprinzipien politischer Bildung als Demokratiebildung formuliert worden. Diese gelten unabhängig von den zweifellos unterschiedlichen Handlungsstrukturen und -logiken sowohl in schulischen und außerschulischen Bildungsräumen. Die Entwicklung von politischer Mündigkeit beruht – darin unterscheiden sich politische Bildungsprozesse im schulischen und außerschulischen Kontext nicht – auf dem Dreischritt von politischem Wissen/politischer Analyse, politischer Urteilsfähigkeit und politischer Partizipation (vgl. Grüning 2020, S. 181). Für die außerschulische politische Jugendbildung gelten darüber hinaus die handlungsleitenden Prinzipien der Freiwilligkeit sowie einer durchgängigen Subjekt- und Handlungsorientierung. Um das zentrale Ziel politischer Jugendbildung zu erreichen, „Jugendliche für gesellschaftliches und politisches Engagement zu ermutigen“ (BMFSFJ 2020a, S. 346), richten sich außerschulische politische Jugendbildungsangebote ihrem Selbstverständnis nach konsequent an den Interessen und Erfahrungen von Jugendlichen aus. Die Jugendlichen selbst, so zumindest der immer wieder formulierte Anspruch, setzen die Themen und erleben Freiräume, die ein Höchstmaß an partizipativer Mitgestaltung ermöglichen (vgl. ebd., S. 527). Dabei steht nicht kognitive Wissensvermittlung im Zentrum, sondern vielmehr „die freie Wahl des Themas“, ein hohes Maß an Offenheit sowie „inhaltlicher und didaktischer Flexibilität“ (Wohnig 2020, S. 202). Außerschulische politische Bildungsräume lassen sich als „Freiräume“ zur Erfahrung von „Selbstwirksamkeit“ und substanzieller (politischer) Mitgestaltung bestimmen. Politisches Handeln und demokratische Partizipation sind damit nicht, so *Alexander Wohnig*, allein als „Ziel des Bildungsprozesses, sondern auch als „Weg, um das Ziel zu erreichen und als Gegenstand politischer Bildung“ (Wohnig 2021, S. 25) zu verstehen. Politische Jugendbildung als Demokratiebildung kann in diesem Sinne als durchgängig entscheidungsoffen, partizipativ und handlungsorientiert verstanden werden.

Für gelingende Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Partner*innen bedeutet dies in jedem Fall, von schulischen Handlungszwängen wie curricularen Vorgaben oder Leistungs- und Bewertungserfordernissen abzusehen und Jugendlichen demokratische Entscheidungsfreiräume zu garantieren.

Im Zuge der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, wie polarisiert die gesellschaftliche Debatte über angemessene Einschränkungen demokratischer Freiheitsrechte und mögliche politische Lösungsansätze ist und wie sehr demokratische Regierungssysteme auf das Vertrauen und die Zustimmung der breiten Mehrheit der Bürger*innen angewiesen sind.

Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Annahmen zur Demokratiebildung in der schulischen und außerschulischen politischen Jugendbildung wird im Folgenden das Kooperationsprojekt „Politik (er-)lebt! – Ein Schülermentor*innenprogramm“ als Praxisbeispiel vorgestellt und kritisch reflektiert. Es hat sich zum Ziel gesetzt, das politische Engagement von Jugendlichen und ihre demokratische Handlungsfähigkeit zu fördern und verfolgt dabei einen konsequent partizipativen Ansatz.

In einem ersten Schritt werden wir die grundlegenden konzeptuellen und methodisch-didaktischen Vorüberlegungen und den Ablauf des Programms vorstellen. Daran anschließend werten wir die Befragungen von 1.021 Jugendlichen, die von 2013 bis 2020 an dem Programm teilgenommen haben, und der sie begleitenden Lehrkräfte aus.

Konzeptuelle und methodisch-didaktische Vorüberlegungen des Schülermentor*innenprogramms

Die konzeptuelle Entwicklung des Schülermentor*innenprogramms „Politik (er-)lebt!“ erfolgte im Jahr 2012 auf Initiative des Baden-Württembergischen Kultusministeriums. Neben bereits bestehenden Mentor*innenprogrammen sollte ein Programm entwickelt werden,

durch das Schüler*innen aller Schularten zu verstärktem politischen und sozialen Engagement ermutigt und in ihrem jeweiligen schulischen Umfeld als Multiplikator*innen zu politischer Beteiligung motiviert werden. Mit der Ausarbeitung der Konzeption wurde als außerschulischer Träger das *Studienhaus Wiesneck, Institut für politische Bildung Baden-Württemberg e. V.* betraut. Ausgehend von einem weiten Politikbegriff beruht die seit 2013 umgesetzte Konzeption auf dem oben geschilderten Selbstverständnis der außerschulischen politischen Bildung.

In einem ersten Schritt wird in enger Kooperation mit den jeweiligen Schulen bzw. den begleitenden Lehrkräften eine Auftaktveranstaltung an der Schule durchgeführt. Hier können sich interessierte Jugendliche jahrgangs- und klassenübergreifend über die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen des Programms informieren. Im Anschluss daran erfolgt die Auswahl des jeweiligen Projektthemas durch die Jugendlichen selbst, indem sie – ausgehend von ihren lebensweltlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen und politischen Interessen – alle Fragen und Themen einbringen, die sie beschäftigen. In Gruppendiskussionen wird dann ein demokratischer Entscheidungsprozess für die gemeinsame Themenwahl moderiert. Am Ende steht eine Mehrheitsentscheidung über das Schwerpunktthema.

Im Anschluss an die Auftaktveranstaltung findet dann, wiederum in enger Kooperation mit der Schule, ein dreitägiger Seminarworkshop zum gewählten Thema in der Bildungsstätte *Studienhaus Wiesneck* statt. Das Programm, das im Vorfeld mit den Teilnehmer*innen abgestimmt wird, zielt auf eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik, auf die Förderung politischer Meinungs- und Urteilsbildung, die Entwicklung politischer Mündigkeit und demokratischer Handlungsfähigkeit. Um diese Ziele zu fördern, werden im Seminar partizipative und handlungsorientierte Methoden (Rollenspiele, Planspiele, Zukunftswerkstätten, Szenario-Techniken, Expert*innenbefragungen etc.) gewählt, die die „politische Selbstbildung“ (BMFSFJ 2020a, S. 527) von Jugendlichen unterstützen, ihnen die Möglichkeit bieten, demokratische Interessenvielfalt zu erleben und sie zu einer argumentativen und kontroversen Auseinandersetzung anregen.

Nach einer intensiven Beschäftigung mit dem gewählten Schwerpunktthema entwickeln die Jugendlichen gemeinsam ein konkretes politisches Projekt, das sie in der dritten Phase des Programms an der Schule oder in ihrem lokalen Umfeld mit Unterstützung der Lehrkräfte umsetzen. Die Jugendlichen erleben sich bei der Projektentwick-

lung und -durchführung selbst als politisch Handelnde und nehmen direkt Einfluss auf die politische Meinungs- und Willensbildung vor Ort.

Die Entwicklung von politischer Mündigkeit beruht auf dem Dreischritt von politischem Wissen / politischer Analyse, politischer Urteilsfähigkeit und politischer Partizipation.

Den Abschluss des Seminarprogramms bildet eine gemeinsame Veranstaltung aller beteiligten Jugendlichen im Stuttgarter Landtag bzw. im *Haus der Geschichte* in Stuttgart. Hier stellen die Jugendlichen ihre Projekte vor und werden mit einem Zertifikat der Landesregierung für ihr politisches Engagement ausgezeichnet.

Im Rahmen des Programms wurden bislang 54 Seminare für Jugendliche durchgeführt. Die Seminare wurden landesweit für Jugendlichen ab 13 Jahre in allen Schularten angeboten. Es fanden 37 Seminare mit Jugendlichen aus Gymnasien, acht Seminare mit Realschulen, vier mit Berufsschulen und drei mit Gemeinschaftsschulen statt. Zwei Seminare haben schulartenübergreifend in Kooperation zwischen einer Gemeinschaftsschule und einem Gymnasium bzw. einer Realschule und einem Gymnasium stattgefunden. Dementsprechend haben bislang 694 Jugendliche mit gymnasialem Bildungshintergrund im Vergleich zu 175 Realschüler*innen, 66 Jugendliche aus Gemeinschaftsschulen, 84 aus beruflichen Schulen und 39 Jugendliche an den beiden schulartenübergreifenden Projekten teilgenommen. Trotz gezielter Bemühungen ist es bislang nicht in ausreichendem Maße gelungen, Jugendliche mit einem nicht-gymnasialen Hintergrund einzubinden.

Das Land Baden-Württemberg übernimmt die Kosten nahezu vollständig, die teilnehmenden Jugendlichen entrichten lediglich einmalig einen kleinen Unkostenbeitrag. Hierdurch kann ein hohes Maß an sozialer Inklusivität sichergestellt werden.

Projektauswertung I: Projektrückmeldungen der jugendlichen Teilnehmer*innen

Die folgende Auswertung stützt sich auf die schriftlichen, anonym erhobenen Rückmeldungen der jugendli- →

chen Teilnehmer*innen (Erhebungszeitraum von Juni 2013 bis März 2020).

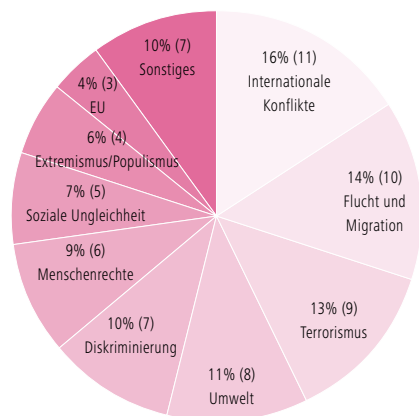


Abbildung 1: Themenfelder der Seminare (n=54, einige Seminare wurden mehreren Themenfeldern zugeordnet)

Die Themenfelder, für die sich die Jugendlichen entscheiden, reichen von aktuellen Herausforderungen internationaler Politik bis hin zu Fragen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung, Populismus und Extremismus (s. Abbildung 1). Die Themenwahl lässt den Schluss zu, dass sich die Jugendlichen insbesondere für die Themen interessieren, die jeweils die aktuelle politische Debatte prägen und zentrale politische Zukunftsfragen beinhalten. Für die außerschulische politische Bildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer fortgesetzten Aktualisierung der Themenangebote und eines hohen Maßes an Flexibilität sowie fachlicher Expertise, um jugendliche Interessen an Politik angemessen aufgreifen zu können.

Um die Einschätzungen der Jugendlichen zu dem Mentor*innenprogramm zu quantifizieren, wurden 1.021 Evaluationsbögen ausgewertet, die die Teilnehmenden jeweils zum Abschluss des dreitägigen Seminarworkshops am *Studienhaus Wiesneck* ausgefüllt haben. Die Rückmeldungen der Jugendlichen zeigen, dass das Schülermentor*innenprogramm im gesamten Zeitverlauf seit 2013 überaus positiv bewertet wird. Auch über die unterschiedlichen Schularten hinweg, lassen sich hierbei kaum Unterschiede feststellen (s. Abbildung 2).

98 % der Jugendlichen bewerten die Gestaltung des Programms mit sehr gut bzw. gut, 96 % gaben an, dass das Programm ihre Erwartungen übertroffen oder voll erfüllt hat. 94 % der Jugendlichen hoben hervor, dass sie ausreichend Möglichkeiten hatten, sich selbst in das Seminar einzubringen.

„Super fand ich, dass wir beim Arbeiten so viel integriert wurden und mitgestalten durften.“ „Es hat mir gefallen, dass wir selber entscheiden konnten, auf welche Punkte sich das Seminar konzentriert und in welche Richtung. Besonders gefallen hat mir, dass wir die Themen mit kooperativen Aufgaben und genügend Zeit behandelt haben.“ „Das Programm war interessant und die Arbeit in den verschiedenen Gruppenarbeiten richtig produktiv.“ (Dokumentation des Schülermentor*innenprogramms 2016–2017 (S. 49)

Was die inhaltlichen Zielsetzungen des Programms angeht, so lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass es in hohem Maße zu einem besseren Verständnis von politischen Zusammenhängen im Hinblick auf die gewählten Themenstellungen beigetragen hat. 91 % der Jugendlichen stimmten der Aussage zu, dass sie politische Zusammenhänge jetzt besser verstehen und 87 % der Jugendlichen unterstreichen, dass sie unterschiedliche politische Positionen jetzt besser nachvollziehen können.

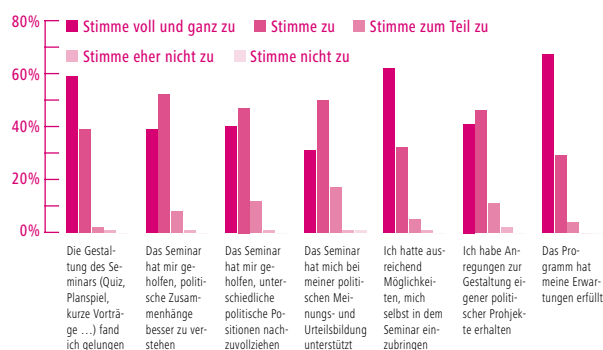


Abbildung 2: Zusammenfassung der Evaluationsbögen der Schüler*innen. (n=1021)

In Bezug auf die Stärkung politischer Urteils- und Meinungsbildung und demokratischer Handlungsfähigkeit gaben 81 % der Jugendlichen an, dass das Seminarprogramm sie im Hinblick auf ihre politische Meinungs- und Urteilsbildung unterstützt hat. Hier zeigt sich eine niedrigere Zufriedenheit. Dies deutet darauf hin, dass die Jugendlichen die eigene Meinungs- und Urteilsbildung als einen anspruchsvollen längerfristigen Reflexionsprozess wahrnehmen.

87 % der Jugendlichen stimmen der Aussage zu, über das Programm Anregungen zur Gestaltung eigener politischer Projekte erhalten zu haben. Dieser hohe Anteil an Zustimmung erklärt sich sicherlich auch damit, dass die zentrale Zielsetzung des Programms in der Umsetzung ei-

nes eigenständigen politischen Projektes im schulischen bzw. lokalen Kontext liegt.

Die von den Jugendlichen realisierten Projekte verweisen neben der gewählten Vielfalt von unterschiedlichen Formaten (von schulischen Informationsveranstaltungen bis hin zu kommunalen Podiumsdiskussionen, von Schüler*innenmärschen, Petitionen, Meinungsumfragen bis hin zu lokalen (Fest-)Veranstaltungen zu Themen wie Flucht und Nachhaltigkeit ...), auf zwei zentrale Folgewirkungen des Programms: Die beteiligten Jugendlichen erleben sich selbst als demokratisch Handelnde und nehmen Einfluss auf die politische Meinungs- und Urteilsbildung in schulischen und/oder lokalen Kontexten. Sie fungieren damit auf direkte und selbstbestimmte Weise auch als politische Multiplikator*innen.

Projektauswertung II: Rückmeldungen der begleitenden Lehrkräfte zur Kooperation zwischen Schule und außerschulischem Träger

Ausdrückliches Ziel des Programms „Politik (er-)lebt!“ ist es, einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten, indem schulische und außerschulische Partner*innen kooperieren und diese Kooperation zwischen Lehrkräften, teilnehmenden Schüler*innen und dem *Studienhaus Wiesneck* neue Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume zur Demokratiebildung schafft, die weit über den politischen Fachunterricht hinausgehen. Zur Bewertung des Beitrags des Programms zur Demokratiebildung ist die Rückmeldung der begleitenden Lehrkräfte von Bedeutung. Mittels einer gemischt quantitativen und qualitativen Umfrage unter den teilnehmenden Lehrkräften (Erhebungszeitraum Januar bis März 2021) sollte ermittelt werden, welchen Mehrwert das Programm schafft und welchen Beitrag es aus Sicht der Lehrkräfte zur Stärkung der demokratischen Kompetenzen der teilnehmenden Schüler*innen leistet. Des Weiteren hatte die Umfrage zum Ziel, die Zusammenarbeit des *Studienhauses Wiesneck* mit den schulischen Partner*innen zu evaluieren. An der Umfrage nahmen 17 der im Zeitraum von 2013 bis 2020 im Programm involvierten 28 Lehrkräfte teil, davon unterrichteten zwölf am Gymnasium, drei an einer Realschule und eine Lehrkraft am Beruflichen Gymnasium.

*„Besser kann man Interesse für Politik nicht fördern. Demokratie braucht mündige, interessierte und engagierte Bürger*innen. „Politik (er-)lebt!“ gelingt es, die teilnehmenden Schüler zu einem riesigen Schritt in diese Richtung anzuregen, zu motivieren, zu bestärken.“ (Lehrkraft Nr. 3)*

Die Antworten der Lehrkräfte auf die Frage „Worin liegt Ihrer Meinung nach der Zugewinn des Schülerinnenmentor*innenprogramms ‚Politik (er-)lebt!‘?“ wurden gemäß des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) verschiedenen Kategorien zugeordnet (s. Abbildung 3). Mehrfachnennungen waren aufgrund der offenen Fragestellung möglich.

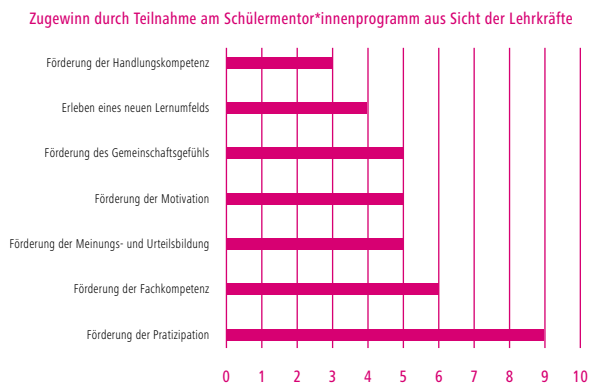


Abbildung 3: Häufigkeit verschiedener Zugewinnaspekte durch die Teilnahme an Politik (er-)lebt! (n=11)

Wie *Abbildung 3* zeigt, wurde die Förderung der Partizipation der Schüler*innen durch die selbstständige Planung und Umsetzung eines Projekts am häufigsten als Zugewinn genannt, gefolgt von der Förderung der Fachkompetenz. Gleich häufig wurde die Förderung der Meinungs- und Urteilsbildung sowie der Motivation und des Gemeinschaftsgefühls genannt. Die Möglichkeit, in einem neuen Lernumfeld im Studienhaus unterschiedliche Methoden und Arbeitsformen zu erproben, wurde ebenso als Mehrwert angeführt.

Wie aus den offenen Kommentaren der Lehrkräfte außerdem hervorgeht, wird gerade die Zusammenarbeit mit dem *Studienhaus Wiesneck* sehr geschätzt, da die Förderung der Fachkompetenz der Schüler*innen durch „andere Arbeitsformen als in der Schule: zeitlich am Stück, interaktiv, kreativ, produktorientiert“ erfolgt. Der außerschulische Lern- und Erfahrungsraum ermöglicht aus Sicht der Lehrkräfte neben der vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten aktuellen Thema, gemeinsam zu arbeiten und „politische Inhalte, Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze in einem oftmals neuen, handlungsorientierten und motivierenden Zugang“ zu erfahren, wie es einer der befragten Lehrkräfte formuliert.

„Dabei profitieren sie sowohl von den professionell und gleichzeitig schülerfreundlich aufbereiteten →

*Workshops im Studienhaus Wiesneck, dem Input durch Expert*innen und/oder Wissenschaftler*innen und dem ‚teambuilding‘ durch die drei gemeinsam verbrachten Tage (...).“ (Lehrkraft Nr. 4)*

„Das Programm war mit großem Abstand das Allerbeste, was ich als Lehrer jemals selbst erleben und begleiten durfte. (...) weil das Projekt weit über die politische Ebene hinaus für Impulse gesorgt hat, die uns alle lebenslang begleiten werden. Der Zugewinn ist kaum in Worte zu fassen (...) Es hat auch auf beeindruckende Weise zur Persönlichkeitsreife beigetragen.“ (Lehrkraft Nr. 7)

Trotz der vielfältigen positiven Rückmeldungen der Lehrkräfte gibt es drei zentrale Aspekte, die verbessert werden sollten.

Eine Herausforderung liegt in der Umsetzung der entwickelten Projektideen der Schüler*innen im schulischen Alltag. Denn in der Projektumsetzungsphase gilt es, neben organisatorischen Hürden im Schulkontext „den Schüler*innen einen machbaren Weg (für die konkrete Projektumsetzung) aufzuzeigen, ohne zu lenkend und korrigierend einzugreifen.“ (Lehrkraft Nr. 1) Dabei wäre es hilfreich, gerade in der Projektumsetzungsphase eine Begleitung durch den außerschulischen Bildungsträger z. B. im Rahmen eines zusätzlichen Projekttagess zu ermöglichen, an dem mit den begleitenden Lehrkräften und den Schüler*innen gemeinsam der Zwischenstand evaluiert werden kann, bevor es vor Ort zur tatsächlichen Umsetzung des Projekts kommt. Eine noch engere Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Partner*innen wäre aus Sicht der Lehrkräfte daher wünschenswert.

Entscheidend für die Nachhaltigkeit des Projekts ist es, das Schülermentor*innenprogramm an den teilnehmenden Schulen strukturell fest im schulischen Angebot zu verankern. Um dies zu ermöglichen, wünschen sich die befragten Lehrkräfte mehr zeitliche Ressourcen, z. B. durch Freistellungen. Dies ist aktuell nicht vorgesehen, sodass die Begleitung des zeitintensiven Programms allein von dem Engagement der jeweiligen Lehrkraft abhängig ist. Die Etablierung von mehrjährigen Schulpartnerschaften wäre daher ein entscheidender Schritt, um die Kooperation zwischen dem außerschulischen Träger und den schulischen Partnern nachhaltig zu verankern.

Eine besondere Rolle für die erfolgreiche Kooperation wird den Schulleitungen beigemessen. 14 von 16 Lehrkräften (N=16) gaben an, dass die Unterstützung der Schulleitung für das Gelingen des Programms von Bedeutung ist.

Schlussfolgerungen

Die Befragung der Teilnehmer*innen im Schülermentor*innenprogramm bestätigt eine in der politischen Jugendbildungsforschung immer wieder akzentuierte Erkenntnis: Jugendliche sind vielfältig politisch interessiert, sie haben Fragen an Gesellschaft und Politik und sind durchaus bereit, sich aktiv einzubringen. Die Jugendlichen interessieren sich für aktuelle und zentrale politische Zukunftsfragen. Sie sind motiviert mitzubestimmen und mitzugestalten. Ihre große Bereitschaft zu partizipieren zeigt sich in den vielfältigen, eigenständig konzipierten Projekten, die sie in ihrem Umfeld organisiert und durchgeführt haben. Dabei schätzen die Jugendlichen vor allem die Möglichkeit, selbst Themen zu setzen, mit anderen Jugendlichen zusammenzuarbeiten und eigene politische Projekte zu entwickeln. Dieser partizipative, entscheidungsoffene und handlungsorientierte Charakter des Programms ist der Hauptgrund für die hohen Zufriedenheitswerte der Jugendlichen.

Die Lehrkräfte sehen den Mehrwert des Programms in der Förderung grundlegender demokratischer Kompetenzen, die die teilnehmenden Jugendlichen in der Entwicklung ihrer politischen Mündigkeit stärken und ihnen Gestaltungsspielräume ermöglichen, die weit über die Möglichkeiten des schulischen Kontextes hinausgehen.

Das Schülermentor*innenprogramm „Politik (er-)lebt!“ verdeutlicht, dass die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteur*innen für die Förderung von politischer Mündigkeit und die Ermutigung zu gesellschaftlichem und politischem Engagement zentral ist. Damit die Förderung demokratischer Kompetenzen in Kooperation von schulischen und außerschulischen Akteur*innen politischer Bildung gelingen kann, können – ausgehend von den hier gemachten Erfahrungen – folgende Gelingensbedingungen hervorgehoben werden:

Grundlegend für die Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteur*innen ist die konsequente Orientierung an den didaktischen Leitprinzipien des *Beutelsbacher Konsenses*. Konstitutiv für die außerschulische Bildung sind (auch für die Kooperation mit Schulen) die Freiwilligkeit der Teilnahme, die strikte Berücksichtigung der Interessen der Teilnehmenden und eine durchgängig partizipativ und handlungsorientierte Gestaltung (vgl. GEMINI 2020). Zur Förderung der politischen Mündigkeit brauchen Jugendliche Gestaltungsfreiräume, um sich selbstwirksam zu erleben. Die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern ermöglicht ihnen, diese Freiräume zu nutzen, um politische Partizipation zu (er-)leben. Eine auf Partizipation ausgerichtete politische Bildung ist

dem durchgängigen Gestaltungsprinzip partizipativer Beteiligung und demokratischer Mitgestaltung verpflichtet. Dies erfordert von den schulischen und außerschulischen Kooperationspartner*innen ein hohes Maß an Offenheit, Flexibilität und Engagement.

Die Jugendlichen interessieren sich für aktuelle und zentrale politische Zukunftsfragen. Sie sind motiviert mitzubestimmen und mitzugestalten.

Als gewinnbringend hierfür erweisen sich langfristig angelegte Kooperation auf Augenhöhe zwischen schulischen und außerschulischen Partner*innen. Auf dieser Grundlage gilt es, gemeinsam gestaltete Projekte im Austausch fortwährend selbstkritisch zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Über die konkreten Seminarprojekte hinaus können so offene Kooperationsbeziehungen entwickelt und die gemeinsame Verständigung über die Zusammenarbeit gestärkt werden.

Benötigt werden dafür ausreichend finanzielle und zeitliche Ressourcen, sowohl auf Seiten der schulischen als auch für die außerschulischen Partner*innen. Die strukturelle Verankerung der außerschulischen Bildung im schulischen Kontext und die aktive Förderung durch die Schulleitungen erweisen sich dabei ebenso zentral wie eine gesicherte institutionelle Förderung der außerschulischen Partner*innen. Nur auf dieser Grundlage kann die Qualität von Kooperationsprojekten, die Nachhaltigkeit der entwickelten Konzepte und damit auch das Ziel demokratischer politischer Jugendbildung sichergestellt werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zu den Autorinnen



Dr. Beate Rosenzweig, Politikwissenschaftlerin, ist stellvertretende Direktorin des Studienhauses Wiesneck – Institut für Politische Bildung Baden-Württemberg e. V. und Honorarprofessorin am Seminar für Wissenschaftliche Politik der Universität Freiburg.

beate.rosenzweig@wiesneck.de



Christine Szegedi ist Gymnasiallehrerin für die Fächer Gemeinschaftskunde und Englisch und Dozentin für Politikdidaktik an der Universität Konstanz.

Szegedi@avh.schulen.konstanz.de

Literatur

BMFSFJ (Hrsg.) (2020a): Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ

BMFSFJ (Hrsg.) (2020b): Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Zentrale Erkenntnisse des 16. Kinder- und Jugendberichts; www.bmfsfj.de/blob/162236/a38c2a71e008f46347e095a053e8b9ef/16-kinder-und-jugendbericht-kurzbrochure-data.pdf (Zugriff: 15.11.2021)

GEMINI (Hrsg.) (2020): Team up! Außerschulische politische Jugendbildung in Kooperation mit Schule; www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2021/01/20_Gemini_Teamup_Brosch_DS.pdf (Zugriff: 15.11.2021)

Grüning, Maria (2020): Wann, wenn nicht jetzt!? Kooperationen in der außerschulischen und schulischen politischen Bildung. In: Albrecht, Achim / Bade, Gesine / Eis, Andreas / Jakubczyk, Uwe / Overwien, Bernd (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 179–187

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz

Münkler, Herfried (2020): Westliche Demokratien zwischen Partizipation und Wohlstand. In: Deutschland & Europa 79 (2020), S. 16–21

Wohnig, Alexander (2020): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen: Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischen Bildungsträger. In: Albrecht, Achim / Bade, Gesine / Eis, Andreas / Jakubczyk, Uwe / Overwien, Bernd (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 188–203

Wohnig, Alexander (2021): Außerschulische politische Bildung im 16. Kinder- und Jugendbericht: Begriffe, Konzepte, Herausforderungen; www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2021/05/210507_Bro-A4_Begriffsklaerungen-im-16-Kinder-und-Jugendbericht_RZ.pdf

Wie wollen wir in der Zukunft zusammenleben?

Eine spielbare Annäherung an Fragen der Digitalisierung

Die Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ hat im Jahr 2021 begonnen, das Online Escape Game „Archiospace“ zu entwickeln, das sich spielerisch Fragen der Digitalisierung und des gesellschaftlichen Zusammenlebens rund um Algorithmen, Programmieren und künstliche Intelligenz nähert. In diesem Text werden Ziele, Entstehungsgeschichte und Anwendungsmöglichkeiten für den pädagogischen Bereich vorgestellt. von Marc Rüdiger

Das Jahr 2020 hat viele Menschen zu neuen oder alternativen Formen des sozialen Miteinanders gebracht. Videokonferenzen wurden für viele Menschen alltäglich. Zugleich mussten Anbieter*innen verschiedener Freizeit- und Unterhaltungsangebote digitale Alternativen entwickeln, um weiter zu bestehen. Im Falle von Escape Rooms wurden Escape Games u. a. remote gespielt, d. h. Mitarbeitende von Escape Game-Anbietenden wurden mit Kameras per Netz gelenkt und lösten so die Rätsel für die Menschen am heimischen Rechner. Zugleich wurden Webalternativen mit interaktiven Spielelementen ähnlich Point&Click-Adventures oder Wimmelbildspielen entwickelt, um weiter für sich zu werben und sich finanziell über Wasser zu halten.

Für die Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ war Ende des Jahres 2020 klar, dass sie Escape Games als Möglichkeit nutzen kann, um spielerisch Themen der Digitalisierung anzusprechen, da sich die Teilnehmenden ohnehin gerade an den digitalen Geräten befanden, mit dem sie sich am besten mit Medien, Programmierung und Digitalisierung auseinandersetzen können.

In einem gemeinsamen Projekt haben sich die Jugendbildungsreferent*innen zusammen mit freien Referent*in-

innen und der Unterstützung vieler freiwilliger Personen daran gewagt, einen Prototypen zu entwickeln, der im Rahmen einer Fortbildung der Kolleg*innen im *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.* (AdB) erstmalig vorgestellt und seitdem bereits mehrfach überarbeitet wurde. Die Projektleitung hatte der Autor dieses Beitrags aus der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* inne.

Projekt- und Lernziele

Das Projekt hatte zum Ziel, einen Multiplayer-Escape Room mit Off- und Onlineaufgaben für die Auseinandersetzung zu Themen rund um Digitalisierung in der Bildungsarbeit und in Arbeitsprozessen in Bildungsstätten der politischen Jugendbildung und anderen Lernorten zu entwickeln und zu erproben.

Ziel ist es, sich mit Chancen und Grenzen von Digitalisierung am Arbeitsplatz Bildungsstätte, in der Bildungsarbeit und in Arbeitsprozessen, für deren Realisierung digitale Kompetenzen notwendig sind, auseinanderzusetzen.

Ebenso soll für neue Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens, Arbeitens und Handelns in Teams durch digitale Tools/Instrumente sensibilisiert werden.

Spielziel

„In welcher Gesellschaft wollen wir heute und morgen zusammenleben?“ ist die Ausgangsfrage, die hinter dem Escape Game steckt.¹ Die Digitalisierung unserer Gesellschaft schreitet rasant voran. Um diesen Prozess mitgestalten zu können und eigene Handlungsoptionen kennenzulernen, bedarf es der Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz, Algorithmen & Co. Dieses Escape Game soll Neugier und Lust auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit Digitalisierung und damit verbundenen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen auf gesellschaftlicher sowie individueller Ebene wecken.

Die Spielenden lernen in den verschiedenen Räumen unterschiedliche Aspekte des Themas kennen und müssen gleichzeitig im digitalen Raum gemeinsam handeln, um die gestellten Aufgaben lösen zu können.

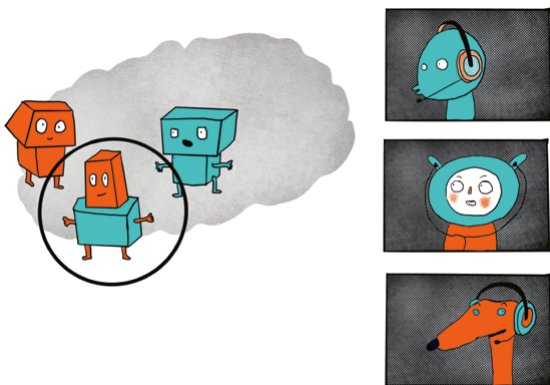


Foto: Grafik von Pauline Recke; Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“

Um die einzelnen Räume wieder verlassen zu können, benötigen die Spielenden einen Code, den sie durch die Lösung der Raumaufgabe erhalten. Diesen Code können sie am Ende in die „Lösungsmaschine“ eingeben. Diese ist gleich zu Beginn des Spieles zu sehen, aber nur mit den Codes der einzelnen Räume verwendbar, um eine abschließende Antwort, bzw. Lösung zu geben.

Bei Eingabe aller erforderlichen Codes erhalten die Spielenden eine besondere Botschaft. Weitere Preise/Belohnungen können durch die Spielleitung angekündigt und ausgegeben werden, sind aber nicht Teil des Onlineangebots.

¹ Die Beschreibungen von Spielziel und -idee entstanden mit freundlicher Unterstützung von Annette Ullrich, Bildungsreferentin in der Stiftung wanseeFORUM, und Teilen der Fach- sowie Projektgruppe.

Spielidee

Wenn wir in den heutigen Tagen in ein Museum gehen und uns eine Ausstellung über das vergangene Jahrhundert anschauen, machen wir das mit einiger Distanz, vielleicht sogar mit einem arroganten Blick auf eine möglicherweise rückständige Technologie.

In dieser digitalen Ausstellung soll der Blick auf unsere derzeitige Entwicklung im Bereich der Digitalisierung geworfen werden und zu Fragen anregen, was in der Zukunft sein könnte. Wir wollen dabei von einer positiven Wende ausgehen, also einer utopischen und keiner dystopischen Zukunftsvorstellung. Die einzelnen Ausstellungsstücke sind dabei nur Spuren, die einer Interpretation der Spielenden bedürfen.

Ziel ist es, sich mit Chancen und Grenzen von Digitalisierung am Arbeitsplatz Bildungsstätte, in der Bildungsarbeit und in Arbeitsprozessen, für deren Realisierung digitale Kompetenzen notwendig sind, auseinanderzusetzen.

Die Spielumgebung ist von Science-Fiction inspiriert und die Ausstellungsstücke z. T. kryptisch. Das Setting und die Vorgehensweise werden per Video eingeführt. Hier wird erklärt, dass die Spielenden zu Internetarchäolog*innen werden, die alte (Kultur-)Techniken „ausgraben“ und sich Funde zu erklären versuchen. Dabei lehnt es an das Konzept an, Archäologie als „Interpretationssache“ zu verstehen, eigene Schlüsse und Vorgehensweisen zu wählen.

Entwicklung

Zu Beginn des Projektes ließen sich die Kolleg*innen der Fachgruppe zu Escape Games und deren möglichen Einsatz im Bildungsbereich fortbilden und holten sich im Bereich der Programmierung bewanderte freiberufliche Referent*innen hinzu. Für die Ideenentwicklung und Umsetzung verschiedener Ansätze waren des Weiteren die Freiwilligendienstleistenden der verschiedenen Einrichtungen von großem Wert, die sich ebenfalls an dem Projekt beteiligten.

Um die Umsetzung stetig voranzutreiben, gegenseitig als Testgruppe zur Verfügung zu stehen und ggf. Lösungen für auftretende Probleme zu finden, traf sich die Grup- →



Foto: Grafik von Pauline Recke; Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“

pe online in den sogenannten *Wednesday Workshops*. Sie hat sich bei der virtuellen Umgebung des Escape Games für die Plattform *Workadventure* (<https://workadventure.re>) entschieden. Bei *Workadventure* handelt es sich um eine virtuelle Umgebung eines kleinen Pariser Unternehmens, in der sich Nutzer*innen mit Hilfe eines *Woka* (Avatars) in einer 2D-Landschaft bewegen und begegnen können. Die Software bietet hierbei den Rahmen, um Video- und Livestreams, Chats, Whiteboards oder geteilte Dokumente einzubetten. Dadurch hat sie sich bereits als gute Plattform für verschiedene digitale Treffen etabliert, z. B. beim *Barcamp politische Bildung* im virtuellen *ABC Hüll* (virtuelles.abc-huell.de). Durch einen Karteneditor (Tiled) war es möglich, eigene Räume zu entwerfen und einzubinden.

Im Laufe des Jahres 2021 wurden Escape Games bei mehreren Fortbildungen vorgestellt und deren Anwendungsmöglichkeiten aufgezeigt. Dabei konnten die Teilnehmer*innen das Escape Game unter Anleitung der beteiligten Referent*innen spielen und werteten es anschließend aus. Somit gab die Fachgruppe ihre Erkenntnisse bei der Verbindung von spielerischen Ansätzen mit Inhalten der politischen Bildung weiter und gab Anknüpfungspunkte zur Weiterarbeit, da eines der Kernziele war, die Arbeit an dem Projekt auch nach außen zu tragen.

Designrahmen

Für die Erstellung des gesamten Spiels und der einzelnen Räume waren der Gruppe einige Designziele wichtig,

die die Erstellung nicht vereinfachten, aber eine Anpassung und Modifizierung möglich machen.

Zum einen war es wichtig, dass das Escape Game auch allein spielbar ist. Selbst beim Einsatz in Bildungsveranstaltungen können die Gruppen ohne eine Spielleitung auf eine Lösung kommen. Aus den Erfahrungen von Bildungsrollenspielen können wir jedoch sagen, dass eine Spielleitung die Immersion des Spiels steigern kann und sich die Spielenden nicht so verloren fühlen. Zum anderen sollen alle Aufgaben bzw. Räume modular nutzbar sein. Sie sind über einzelne Links aufrufbar und können selbst unabhängig von der Spielstory genutzt werden. Diese bietet jedoch einen größeren Rahmen, in dem die Teilnehmenden verschiedene Aspekte von Digitalisierung kennenlernen.

Der Gruppe war es wichtig, dass das Escape Game in verschiedenen Bildungsstätten mit den dort vorhandenen Mitteln umsetzbar ist, d. h., dass Computer technisch den meisten Komfort bieten, aber eine Umsetzung auf Tablets oder Smartphones ebenfalls möglich ist. Dabei sind wir abhängig vom Entwicklungsstand der Plattform *Workadventure*, die sich ebenfalls um eine plattformübergreifende, datensichere Umsetzung bemüht. Für alle anderen eingebundenen Tools wurde auf Open Source und sichere Verbindungen mit möglichst modularem Einsatz als Standard gesetzt. So wurde z. B. für die Verlinkung *Cryptpad* verwandt, das nicht nur eine sichere Verbindung herstellt, sondern deren Inhalt austauschbar ist und somit zur eigenen Anpassung einlädt.

Für die Aufgabenstellungen wurden einerseits Rätsel genutzt, die auch in anderen Escape Games zum Einsatz kommen könnten, aber auch Diskussionsaufgaben, in denen die Gruppen diskutieren und selbst entscheiden können. Die Lösungen gelten für das Spiel dann immer als korrekt und die Gruppen erhalten einen Code, um den Raum zu verlassen. Das Diskutierte kann jedoch dokumentiert und zu einem späteren Zeitpunkt reflektiert werden.

Der Wunsch war, dass das Escape Game mit Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung max. 3 Stunden umfassen soll und sich daher für verschiedene Bildungsveranstaltungen einsetzen lässt.

Anwendungsmöglichkeiten

Archiospace lässt sich jederzeit über den Link www.archiospace.de aufrufen und direkt spielen, allerdings kann es wie bei anderen Escape Games dazu kommen, dass eine einzelne Person nicht auf die Lösung kommt. Die Stärke der Gruppe mit vielen unterschiedlichen Lösungsansätzen ist also hier ebenfalls hilfreich.

Das Escape Game ist als spielerischer Einstieg für Bildungsveranstaltungen gedacht, um sich mit verschiedenen Themen der Digitalisierung auseinanderzusetzen.

Das Escape Game ist als spielerischer Einstieg für Bildungsveranstaltungen gedacht, um sich mit verschiedenen Themen der Digitalisierung auseinanderzusetzen.

Zum aktuellen Zeitpunkt besteht das Spiel aus sechs einzelnen Escape Rooms, in denen es um folgende Themenbereiche aus dem Feld der Digitalisierung geht: Algorithmen und Entscheidungen zum Thema Impfen, erste Schritte der Programmierung, Datenschutz und Nutzungsbedingungen, Virtual Reality, Künstliche Intelligenz und Überwachung. Pro Spiel können die Räume je nach Anforderungen durch Zielgruppe und Zeitbudget ausgewählt werden, sodass die Themen der Räume sich in der folgenden Zeit der Veranstaltung vertiefen lassen.

Ausblick

Bis zum Ende des Jahres 2021 wurden bei weiteren Veranstaltungen Feedback zur Methode gesammelt, wurde

die Übertragung in den analogen Raum ausgetestet und eine mögliche Weiterarbeit konzipiert, da sich das Projekt als umfangreicher herausstellte als ursprünglich geplant. Hierbei stehen eine weitere Überarbeitung sowie die Dokumentation des Projekts im Mittelpunkt, um die Erkenntnisse an andere Bildner*innen weiterzugeben und die Erfahrungen anderen Multiplikator*innen zur Verfügung zu stellen.

In der Dokumentation wird das gesammelte Wissen zur Erstellung von Escape Games im Bildungskontext gesammelt werden und auch, wie es möglich ist, das digitale Spiel in eine analoge Form umzuwandeln sowie sich selbst in die Spielleitungsfunktion einzuarbeiten und Gruppen zu begleiten.

Die Fachgruppe freut sich, wenn sich Interessierte entweder am Projekt beteiligen wollen oder lernen möchten, wie sie selbst Escape Games im Bildungsbereich online und offline entwickeln können. Hierfür werden weitere Fortbildungen in 2022 angeboten.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zum Autor



Marc Rüdiger ist Bildungsreferent in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein und seit 2020 Teil der Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ im Programm „Politische Jugendbildung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“.

m.ruediger@kurt-loewenstein.de

Narrative Gesprächsgruppen

Eine Methode der intensivpädagogischen politischen Jugendbildung

In diesem Beitrag wird die Methode der Narrativen Gesprächsgruppen (NGG) vorgestellt. Hauptziel dieser Methode ist die Ermöglichung eines respektvollen und engagierten Gesprächs, in dem sich die jugendlichen Gesprächspartner*innen gegenseitig zuhören und in maximal möglicher Unvoreingenommenheit aufmerksam aufeinander reagieren. Wie dies gelingen kann, wird an einem aktuellen Beispiel sichtbar gemacht.

von Harald Weilnböck

Das Verfahren der *Narrativen Gesprächsgruppen* (NGG) stellt eine neue pädagogische Methode der intensivierten politischen Jugendbildung dar, die es vermag, unterschiedlichste Gruppen von jungen Menschen gleichermaßen zu erreichen und – über alle sozioökonomischen, kulturellen und weltanschaulichen Differenzen hinweg – miteinander in Austausch und in Engagement zu bringen. Dieser Austausch wird in einem – zumeist schulischen – Rahmen angeregt, der nicht nur generell die Kompetenzen im Bereich der sozialen Fähigkeiten und emotionalen Intelligenz sowie die Sprachbildung und Artikulationsfähigkeit fördert. Vielmehr trägt die Gruppenarbeit der NGG dazu bei, dass die teilnehmenden Jugendlichen letztlich auch die gesellschaftlichen und politischen Aspekte ihres Lebensraums und des allgemeinen sozialen Miteinanders in freiheitlichen und menschenrechtlichen Demokratien persönlich vertieft wahrnehmen und gemeinsam reflektieren. Hierbei werden Jugendliche vor allem auch in solchen Phasen ihrer Entwicklung erreicht und in ihren Impulsen des persönlichen Engagements mit einbezogen, in denen sie besondere individuelle Herausforderungen zu bewältigen haben, was sich unter Umständen auch darin niederschlagen kann, dass sie eine Anziehung zu demokratie- und

menschenfeindlichen Milieus und Organisationen oder zu Verschwörungserzählungen verspüren. Somit kann mittels NGG auch ein unmittelbarer Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und dialogischen Befriedung geleistet werden. In der bisherigen Anwendung ist hierbei ein Schwerpunkt auf jungen Menschen aus ländlichen und kleinstädtischen Regionen gewählt worden.

Das Setting

In der praktischen Durchführung arbeiten die NGG, die im Verlauf von ein bis zwei Schul-Halbjahren in einer Einzelstunde pro Woche während der Regelunterrichtszeit erfolgen, mit bestehenden Schulklassen. Aus jeder Klasse werden eingangs in spontaner Weise zwei Gruppen gebildet. Die Schulen stellen hierfür in jeweils unterschiedlicher Weise Zeit aus Klassenleiter*innen-Stunden oder den gesellschaftlich-künstlerischen Fachlehrplänen zur Verfügung. Jede Gruppe aus 8–13 Schüler*innen wird in einem eigenen Raum von zwei Gruppenleiter*innen im Gespräch begleitet. Die Gruppen sind möglichst gemischtgeschlechtlich und soziokulturell unterschiedlich zusammengesetzt (z. B. bezüglich Migrationshintergrund), sodass auch vorübergehende Gruppenteilungen in Kleingruppen von 3–6

Schüler*innen umso wirksamer genutzt werden können, die anlassbezogen z. B. entlang der Unterscheidung von Geschlecht, anderer sozialer Kriterien oder von sich spontan ergebenden gruppenspezifischen Spannungslinien gebildet werden. Als zusätzliche Settingvariable wird ein Auszeit-Bereich mit einer fünften Kolleg*in bereitgestellt, in dem einzelne Schüler*innen sich bei Bedarf zeitweise zurückziehen oder in den sie vorübergehend eingeladen oder geschickt werden können, wenn die sorgsame Rahmung des Gruppengesprächs dies erfordert.

Die NGG ist ein Format der außerschulischen politischen Jugendbildung, das jedoch mitten in die Schule hineingetragen und direkt in die Unterrichtszeit und in den wöchentlichen Stundenplan eingefügt wird, ohne deshalb aufzuhören, ein genuin außerschulisches Format des non-formalen sozialen und politischen Lernens zu sein. Es entsteht hierbei also eine wünschenswerte Verbindung von außerschulischer und schulischer Bildung.

In institutioneller Hinsicht ist anzumerken, dass der methodische Ansatz der NGG derzeit – aufgrund von instabilen Projektförderungen jenseits der Regelstrukturen – einzig in mittelfristig begrenzter Weise durchgeführt werden konnte und auch seit über einem Jahr nicht mehr mittelfristig gefördert wird, sodass sich entsprechende Auflösungserscheinungen einstellen (derzeit erfolgt ein einziges Halbjahresprojekt auf Landesebene in Ostdeutschland). Gleichzeitig mag aber die weitreichende Unabhängigkeit und Kreativität, die ein vollkommen eigenständiges Projekt ermöglicht, eine wesentliche Ermöglichung dafür gewesen sein, dass dieser innovative und unkonventionelle Ansatz überhaupt entwickelt werden konnte. Ferner beinhaltet das Projekt ein aussichtsreiches Verstärkungskonzept mit Blick auf die Regelstrukturen der schulischen Bildung, welches bisher von verschiedenen Landesministerien als aussichtsreich eingeschätzt wurde.¹

Die narrative, gruppenspezifische Methode

Der pädagogische Hauptschwerpunkt der NGG liegt auf der Förderung der essentiellen demokratietheoretischen Grundfähigkeit, überhaupt ein respektvolles und engagiertes zwischenmenschliches Gespräch führen zu können, sich dabei gegenseitig zuzuhören und in maximal möglicher Unvoreingenommenheit aufmerksam aufeinander zu werden und in Beziehung zu treten – und dies in offenen Gruppensituationen zusammen mit sehr unterschiedlichen

(jungen) Menschen. In methodischer Hinsicht wird deshalb so vorgegangen, dass zunächst vor allem die narrativen, erzählenden Fähigkeiten unterstützt werden; d. h. die Schüler*innen werden ermutigt und befähigt, sich über kleinere oder größere persönliche Erlebnisse und Beobachtungen, die ihnen im Gruppenprozess gewärtig werden, mitzuteilen und somit Selbst-Erlebtes erzählend wiederzugeben und miteinander auszutauschen. Erst anschließend werden Wege erschlossen, um auch die gesellschaftlichen und politischen Aspekte dieser Erlebnisse zur Geltung kommen zu lassen. Denn es sind bei jungen Leuten – wie auch bei vielen Erwachsenen – zunächst vor allem die persönlichen Erlebnisse und subjektiven Wahrnehmungen, die den Erfahrungshintergrund von Ansichten und Meinungen bilden, die uns, für sich genommen, oft sehr schnell in hitzige und polarisierende Auseinandersetzungen führen und fruchtlos eskalieren (oder aber gemieden und verdrängt werden) – gerade auch dann, wenn sogenannte extremistische oder radikale Ansichten bestehen. Wenn jedoch Schüler*innen einen geschützten Raum erhalten, in dem sie in größerer Ruhe und moderierter Weise ihre Erlebnisse und Auffassungen austauschen können, lernen sie einerseits, aufrichtiger und vertrauensvoller miteinander und gegenüber sich selbst zu sein, transparenter und vermittelnder mit den eigenen Gedanken und Gefühlen und auch mit den eigenen Ansichten umzugehen – und Meinungsverschiedenheiten frei von Abwertung und Hass zu verhandeln.

Diese narrativen und beziehungsbildenden Fähigkeiten werden die Schüler*innen effektiv darauf vorbereiten, über alle Spannungs- und Polarisierungsgräben hinweg auch mit denjenigen ins Gespräch zu kommen, die vom eigenen sozialen Milieu und der eigenen Weltanschauung am weitesten entfernt scheinen. Dabei stellen die narrativen Fähigkeiten des Erzählens und Zuhörens sowie die sozial-emotionale Anteilnahme an Anderen die unverzichtbaren Basiskompetenzen dar. Für die Teilnahme an plural-freiheitlichen, demokratischen Gesellschaften sind sie essentiell. Mithin sollten sich die Bildungssysteme von demokratischen Gesellschaften nicht darauf verlassen, dass die Kompetenz zum aufrichtigen persönlichen Gespräch bereits selbstverständlich gegeben ist und eine erfolgreiche politische Diskussion oder Kontroverse jederzeit umstandslos gefördert werden könnte.

Unabhängig von dem Ansatz der NGG ist, dass die teilnehmenden Jugendlichen die Inhalte ihres Gesprächs vollkommen selbstständig und eigendynamisch aus ihrer Gruppenkonstellation und -situation heraus bilden – und →

¹ <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html> (Zugriff: 02.03.2022)

dass hierbei keine auch noch so subtilen Setzungen, Steuerungen oder Tabuisierungen von Themen bzw. Erlebnisbereichen einwirken; ferner dass sie darin von schulexternen Gruppenleiter*innen begleitet werden, die Unabhängigkeit und Vertraulichkeit gewährleisten können, weil sie an den schulischen Belangen der Schüler*innen ansonsten nicht maßgeblich beteiligt sind. Diese Leiter*innen beschränken sich bei der Eröffnung der Gruppen bewusst auf ein offenes und herzliches „Wie geht’s euch hier so?“/ „Was gibt’s? Was passiert bei euch an der Schule oder außerhalb?“ Oder: „Worüber wollt ihr hier gerne sprechen?“/ „Wir sind in dieser Stunde dafür da, dass ihr in der Schule eine Zeit für’s Gespräch unter euch habt. Und wir helfen euch dabei.“ Des Weiteren orientieren sich die Gesprächsleiter*innen an Techniken der narrativen Gesprächsführung und an Grundlagen des Umgangs mit Gruppendynamik. D. h. es werden in interessierter Zurückhaltung Formen des narrativen Nachfragens eingesetzt (z. B. durch Wie-Fragen: „Wie kam es, dass ...? Wie war diese Situation genau? Kannst du dich noch an ein anderes Erlebnis erinnern, das so ähnlich/ganz anders war?“, bei gleichzeitiger Vermeidung von Warum-Fragen, die mehr zu rationalen Überlegungen als zum Erzählen und Einfühlen anregen). Dabei werden die Muster des (Gegen-)Argumentierens und Diskutierens zunächst hintangestellt – und eine Haltung der Beziehungsaufnahme und gemeinsamen narrativen Erkundung von lebensräumlichen Erfahrungen kommt zum Tragen.



Summers School 2020 Foto: Harald Weilnböck

In aller Regel kommen die Schüler*innen trotz oder gerade wegen der vollkommenen thematischen Offenheit des ihnen zur Verfügung gestellten Gesprächsraumes ganz selbstverständlich und rasch auf Erfahrungs- und Erzählbereiche zu sprechen, die auch aktuelle gesellschafts-

politische Themen und zentrale Fragen des sozialen Miteinanders berühren (z. B. Fairness, Gleichberechtigung, Gleichheit, „Respect“ versus Ungleichheit, Diskriminierung, Vorurteile, Homophobie/Sexismus, Mobbing sowie regionale Milieus der Demokratiefeindlichkeit und Verschwörungsgläubigkeit etc.). In anonymisierter Weise können diese Themen prinzipiell auch in einvernehmlicher Weise nach außen mitgeteilt und vom Fachunterricht oder themenspezifischen Bildungsveranstaltungen aufgenommen werden, nachdem sie im Gruppengespräch als erfahrungshaltiges persönliches Anliegen in Erscheinung getreten und aktiviert worden sind. Das Setting der NGG² weist also auch eine aussichtsreiche Schnittstelle zum Fachunterricht auf. Eine weitere Schnittstelle besteht zur kommunalen Jugendhilfe. Wenn nämlich in der Gruppenarbeit oder im Gespräch im Auszeit-Bereich ausgeprägte individuelle Bedarfe zum Ausdruck kamen, können gezielte Angebote der Jugend- und Familienhilfe, z. B. auch der Ausstiegshilfe, eingeholt werden, sodass die Gesprächs- und Gruppenfähigkeit von Einzelnen zusätzlich gefestigt werden kann.

Ein praktisches Beispiel

Die Wirkungsweise und Leistungsfähigkeit der NGG kommt vor allem im langfristigen pädagogischen Prozess der jugendlichen Persönlichkeitsbildung zum Tragen. Sie lässt sich hier anhand einer Situation der ausgesprochen großen pädagogischen Herausforderung gut verdeutlichen.³ So ist eine vergleichsweise offenherzige Gruppe an einer ländlichen Oberschule in Ostdeutschland, in deren Einzugsgebiet viele Hinweise auf rechtsextreme und Reichsbürger-Milieus vorlagen und einige der 14–16-jährigen Schüler*innen in verdeckter Weise eiserne Hakenkreuz-Embleme bei sich trugen, dahin gelangt, dass bereits in der dritten Sitzung der stets unter Vertraulichkeit stattfindenden Gruppengespräche eine offensive Holocaust-Relativierung vorgebracht wurde. Ein Fünfzehnjähriger schien dadurch seinen sozialen Status in der Klasse untermauern und die Gruppenleiter*innen weiterhin auf ihre Vertrauenswürdigkeit und Gelassenheit prüfen zu wollen, gab dabei aber auch seine persönliche Ansicht wie offenbar auch die Ansicht seines familiären und dörflichen Umfelds wieder. Ohne erkennbaren Anlass sagte er, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm war“; es seien „gar nicht so

² Für weiteren Erläuterungen des Settings, siehe den „Evaluationsbericht“ auf der Projektseite (vgl. Fußnote 1).

³ Eine englischsprachige Darstellung dieser Sitzungsverläufe ist erhältlich (vgl. Fußnote 1).

viele gewesen“, „die Juden wurden ja schon immer verfolgt“; „Deutschland war eben technisch so fortgeschritten ... Wir hatten eben die Gaskammern ... und einer musste es sowieso tun“; und „jetzt hat nur Deutschland den schwarzen Peter dafür“ etc. Woraufhin der Jugendliche sich anschickte, die Gruppe auf seinem Handy darüber zu instruieren, wo man all das auf „verbotenen Webseiten“ nachgelesen könne.

Durch diese tatsächlich schockierende – und prinzipiell natürlich zu verurteilende – Äußerung über ein allerdings sehr wichtiges historisch-politisches Thema ereignete sich sozusagen ein GAU der politischen Jugendbildung. Denn hier wurde in offensiver Weise Unsagbares gesagt, auf eine Weise, wie dieser und andere Schüler*innen dies offenbar im informellen schulischen Miteinander jenseits des Zugriffs der Lehrer*innen beständig tun. Die NGG sind darauf eingestellt, gerade auch diese Sorte von Herausforderungen zu nutzen und einen gemeinsamen und lösenden Prozess aller Teilnehmenden daraus zu entwickeln, so dass verborgene Paralleldiskurse im informellen Raum der Schule sichtbar und bearbeitbar werden. Deshalb legen die Gruppenleiter*innen in dieser und ähnlichen Situationen den Schwerpunkt nicht darauf zu widersprechen, den jungen Mann zurechtzuweisen und die geschichtlichen Fakten ins Feld zu führen (was im Rahmen eines möglicherweise anschließenden Fachunterrichts geschehen kann und sollte). Vielmehr war die Grundhaltung: „In Sachen Holocaust bin ich ja nicht deiner Meinung, (was du dir bestimmt schon gedacht hast). Und ich bin eben auch ziemlich erschrocken. Aber erzähl doch mal, wie du dazu kommst ... Hast du öfter Gespräche über diese Themen? ... Erzähl uns auch von den Menschen, die dir das sagen ... Was erlebst du sonst so mit ihnen? ... Was erlebst du normalerweise, wenn du so etwas in der Schule sagst? ... Was meinen die anderen in der Gruppe hier?“ Diese kritisch-zugewandte Haltung folgt dem Muster des „Nein,-aber-erzähl-doch-mal“; d. h. sie führt weg von der Ebene der Meinungen und der Fakten und versucht sich der Ebene der persönlichen Erfahrung und Motivationen zu nähern.

In dieser Situation verblieb der Jugendliche zunächst verblüfft und unsicher, und die Gruppenleiter*innen wandten sich, wie in solchen Situationen üblich, rasch den vielfältigen Resonanzen der Gruppe zu. Einige Schüler*innen grenzten sich ab: „Das war eine Holocaust-Leugnung“; andere kommentierten: „Das denken hier eigentlich alle bei mir auf dem Dorf“ (wodurch weitere Möglichkeiten der Schilderung von Erlebnissituationen entstehen). Andere sprachen darüber, wie ihr Klassenkamerad „so drauf wäre“

und dass „das eben so sein Ding“ wäre (was wiederum Nachfragemöglichkeiten eröffnet). Wieder andere signalisierten teilweise Sympathie und monierten, dass „man in der Schule nicht drüber reden kann“, was ebenfalls weitere Gesprächsperspektiven eröffnet. Hierbei konnten durch die Verfahrensweisen der narrativen Gesprächsführung vielfältige Erzähl-, Reflexions- und Gesprächsmöglichkeiten eröffnet werden („vergleichbare Situationen/Erlebnisse?“, „beteiligte Personen/Persönlichkeiten?“, „weitere Erlebnisse mit ihnen?“; „was sagen die Lehrer*innen?“; „wie geht es den anderen damit?“ etc.). Die Logik und Wirkung der Holocaustleugnung begann sich hierbei bereits weitgehend aufzulösen.

Der pädagogische Hauptschwerpunkt der NGG liegt auf der Förderung der essentiellen demokratietheoretischen Grundfähigkeit, überhaupt ein respektvolles und engagiertes zwischenmenschliches Gespräch führen zu können, sich dabei gegenseitig zuzuhören und in maximal möglicher Unvoreingenommenheit aufmerksam aufeinander zu werden und in Beziehung zu treten.

Ein verblüffend großer Schritt der persönlichen Weiterentwicklung ließ sich dann aber mit einer gezielten narrativen Nachfrage erreichen. In zugewandter und anteilnehmender Weise fragt eine*r der Leitungen den Jugendlichen: „Wenn ich dir so zuhöre, wie du über den Holocaust sprichst, frage ich mich vor allem, ob du denn möglicherweise ein grausamer Mensch bist. Was meinst du? ... Kannst du mir vielleicht eine Situation aus deinem Leben erzählen, wo du sagen würdest, ja, da war ich grausam?“; und weil das Ende der Sitzung erreicht war, wurde diese Frage der Gruppe als ganzer zur Wochenaufgabe gegeben.

In der Woche drauf berichteten der Fünfzehnjährige und zwei Mitschüler*innen voller Ernsthaftigkeit, sie hätten nachgedacht und seien zu dem Schluss gekommen, →

dass sie nicht grausam wären. Was ihnen aber auffiel, sei, dass sie wohl „sowieso nicht so starke Gefühle“ hätten, sondern manchmal eher „gefühllos“ wären. Überhaupt hatte sich das Gruppengespräch in dieser Sitzung sowohl thematisch als auch hinsichtlich der Stimmung sehr verändert. Es wurde viel über Tod und Sterben – und auch ein wenig über Traurig-Sein – gesprochen (jenseits jeglichen Holocaustbezugs!), wobei von Sterbefällen aus den Familien, auch über das Sterben von Haustieren (bzw. Tieren der landwirtschaftlichen Höfe) gesprochen wurde. Der Fünfzehnjährige erzählte dann, wie der Vater beim Tod seiner Mutter, der Oma, „keine Miene verzogen“ und „tags darauf ganz normal sein Ding machte und den Hof fegte“ – und dass er selbst zutiefst davon überzeugt sei, seine Eltern wären „wohl nicht traurig, wenn er sterben würde“.

Es konnte nicht so lange wie vorgesehen mit dieser Gruppe gearbeitet werden, aber zu Leugnung der Verbrechen der Nazizeit oder ähnlichen Provokationen kam es ab da ohnehin nicht mehr; vielmehr wurde in späteren Sitzungen auch über einige Väter gesprochen, „die rechts sind“ und mitunter auch „grausam“ waren.

Schluss

Selbst in dieser starken Zusammenfassung eines komplexen Gruppenverlaufs wird deutlich, dass die NGG durch das methodische Sagbar-Machen von eigentlich Unsagbarem (aber gedanklich Präsentem) offensichtlich in einer Weise pädagogisch wirksam sein können, wie dies bei anderen Verfahren nicht möglich ist. Somit können die NGG als wertvolle pädagogische Ergänzung von und thematisch-motivationaler Zubringer zu Fachunterricht und thematisch definierten Veranstaltungen fungieren. Ferner vermögen sie es, genuine Mittel der außerschulischen und non-formalen Bildung eng mit Schule und Unterricht zu verbinden, dadurch die Wirkung der pädagogischen Arbeit insgesamt beträchtlich zu erhöhen – und gerade auch dort fruchtbar zu werden, wo besondere pädagogische Herausforderungen der politischen Jugendbildung vorliegen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zum Autor



Harald Weilnböck (Dr. habil. / Ph. D.) hat in Berlin, New Haven (Yale), Los Angeles, Paris und Zürich in den Bereichen Kulturwissenschaft und Sozialpsychologie gearbeitet. Er ist Psychotherapeut und Gruppenanalytiker, hat Cultures Interactive e. V. und das Radicalisation Awareness Network (RAN) der EU Kommission mit aufgebaut und ist als Praktiker und Praxisforscher der Extremismusprävention international tätig. Zahlreiche EU- und Bundesmodell-Projekte wurden konzipiert und umgesetzt, teils mit Schwerpunkt auf Mittelosteuropa. Es erschienen Aufsätze und Monographien zur psychologischen Medien- und Medienwirkungsanalyse, Psycho- und Sozialtherapie, Trauma-Bearbeitung und zur Interventions- und Methodenforschung in der Extremismusprävention.

weilnböck@cultures-interactive.de

Unlearn Racism – Learn Diversity

Homestory Deutschland und die Geschichte hinter der Geschichte

„Unlearn Racism – Learn Diversity“ ist ein Projekt der Georg-von-Vollmar-Akademie und der Initiative Schwarzer Menschen e. V., das in Kooperation mit dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) zum AdB-Jahresthema 2021 „Was WEISS ich? Rassismuskritisch denken lernen!“ realisiert wurde. Ausgehend von der Ausstellung „Homestory Deutschland“ wurden Sensibilisierungsworkshops mit Schüler*innen durchgeführt. von Tahir Della und Finja Grotkasten

Die Aktualität von Rassismus wird mittlerweile zunehmend von Medien, Gesellschaft und Politik anerkannt. Lange Zeit herrschte ein Verständnis von Rassismus vor, das ihn als Randphänomen ideologisch im rechten Lager verortete; eine Irrationalität und Ausnahme, die meist von einzelnen Individuen ausgeht. Die Erkenntnis, dass sich rassistische Strukturen aber auch im Staatsapparat, in Institutionen sowie quer durch die Gesellschaft finden lassen und als nicht-absichtsvolle Handlungen auftreten können, dringt nur langsam in das Bewusstsein der Menschen. Rassismus zeigt sich in unterschiedlichen Machtverhältnissen, die sich durch Erziehung, Wertesysteme und Bildungseinrichtungen fortschreiben. Rassismus wirkt als vermeintliche Legitimation von Ungleichheitsstrukturen und agiert dabei intersektional. Das bedeutet, er passt sich an geänderte gesellschaftliche Kontexte an und kann sich mit anderen Diskriminierungskategorien überschneiden.

Über die Art, wie man rassistischen Ressentiments, xenophoben Denkkordnungen und Handlungsmustern begegnen kann, wird kontrovers diskutiert. Klar ist, dass es um Transformation(en) geht – sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene. Davor steht ein Prozess des Reflektierens und Erkennens bestimmter Handlungs- und

Deutungsmuster, die sowohl in Institutionen als auch in Individuen selbst verankert sind.

Es braucht ein *un-Learning* und ein *neu-Lernen* dieser Schemata.

„Mädchen lernen früh, die Welt aus der Perspektive der Jungen zu betrachten, weil Kinderbücher, Trickfilme, Fernsehen und Werbung überwiegend aus ihrer Perspektive erzählt sind. Nicht nur Mädchen lernen, die Welt aus der Perspektive der Jungen zu betrachten. Nicht-weiße Menschen lernen, sich in weiße Menschen hineinzusetzen, genauso wie Trans-Menschen in Cis-Menschen, queere in heterosexuelle Menschen, und behinderte Menschen in nicht-behinderte Menschen. Das Einfühlungsvermögen von marginalisierten und minorisierten Gruppen wird durch die positive Überrepräsentation der unsichtbaren Norm – weiß, männlich, hetero, cis- und nicht behindert – sehr früh gefördert. Umgekehrt ist es nicht der Fall. (Es) fehlt das Einfühlungsvermögen für diejenigen, die als minderwertig konstruiert wurden.“ (Roig 2021)

Hier beschreibt *Emilia Roig*, promovierte Politologin, Aktivistin und Direktorin des *Center for Intersectional* →

Justice (CIJ) diese Diskrepanz als „*Empathielücke*“, die für sie eine der Grundlagen von Diskriminierung und Ungleichheit darstellt.

Mit der Motivation, Impulse zu setzen, um unter anderem diese *Empathielücke* zu schließen, haben wir mit dem *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.* (AdB) zum Jahresthema 2021 „Was WEISS ich? Rassismuskritisch denken lernen!“ kooperiert. Das Konzept entstand gemeinsam mit *Sarah Bergh-Bieling*, die uns auch während der Durchführung konstruktiv und beratend zur Seite stand, sowie mit unseren Trainer*innen *Jennifer Tevi* und *Nkrumah Mbouguen*.¹

Mit dem Titel „Unlearn Racism – Learn Diversity“ möchten wir vor allem den Prozess hervorheben, den es braucht, Verhaltens- und Denkmuster zu hinterfragen, kritisch zu reflektieren und zu verlernen. Uns ist bewusst, dass eine Sensibilisierung mehr braucht als ein singuläres (Schul-) Projekt – aber es soll einen Anstoß geben, Eigeninitiative zu fördern und den Blick über Rassismus als Einzelphänomen zu weiten. So bezieht sich „Diversity“ auch nicht nur auf Rassismus als solchen, sondern soll eine intersektionale Perspektive auf die Querverbindung und Mehrfachbetroffenheit von Diskriminierung nehmen und strukturelle Zusammenhänge aufzeigen.

Die Ausstellung

Die Ausstellung *Homestory Deutschland* entstand durch den *ISD-Bund e. V.* (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland), gefördert durch die *Bundeszentrale für politische Bildung/bpb* und die *Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft*. Sie wurde von einem Team aus Personen mit unterschiedlichsten Schwarzen Hintergründen entwickelt: Historiker*innen, Sozialwissenschaftler*innen, Zeitzeug*innen und Fotograf*innen. Heraus kam ein kollektives Selbstportrait, das die afrikanische, afrikanisch-amerikanische und Schwarze deutsche Erinnerungstradition aufgreift, die sich aus der mündlichen und schriftlichen Weitergabe von gelebter Erfahrung zusammensetzt und somit deutsche Geschichte aus einer Schwarzen Perspektive darstellt. Die Ausstellung beinhaltet 27 visuell aufbereitete Biografien Schwarzer Männer und Frauen aus drei Jahrhunderten und macht ihre Erfahrungen und ihr Wissen sowie die gesellschaft-

lichen Rahmenbedingungen über eine größere zeitliche Dimension erfahrbar.

Seit vielen Jahrhunderten leben Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland, allerdings ist über ihre Präsenz bislang nur wenig bekannt. Während sie in der offiziellen Geschichtsschreibung als eigenständige Gruppe kaum auftauchen, dominieren in öffentlichen Diskursen zumeist stereotype Klischees. Rassistische Bilder- und Vorstellungswelten sind ein ernst zu nehmender Ausdruck historisch gewachsener Machtverhältnisse, innerhalb derer vergangene und gegenwärtige Schwarze Lebenswirklichkeiten verzerrt oder zum Schweigen gebracht werden.

Rassistische Bilder- und Vorstellungswelten sind ein ernst zu nehmender Ausdruck historisch gewachsener Machtverhältnisse, innerhalb derer vergangene und gegenwärtige Schwarze Lebenswirklichkeiten verzerrt oder zum Schweigen gebracht werden.

Die Ausstellung zeigt, in welcher Weise sich gesellschaftliche und damit systemische Rahmenbedingungen in einzelne Lebensgeschichten einschreiben, formen und prägen. Es wird möglich, individuelle Verhandlungen und Entscheidungsfähigkeiten nachzuvollziehen und den ihnen innewohnenden aktiven und bewussten Gestaltungswillen hervortreten zu lassen, der die stete und oftmals mühsame Auseinandersetzung mit der weißen Mehrheitsgesellschaft eindrucksvoll bezeugt.

Während sechs bebilderte, stichpunktartige Zeitleisten die Existenz einer Schwarzen Geschichtlichkeit von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart faktisch belegen und damit den historischen Rahmen verdeutlichen, sind die einzelnen Biografien bewusst keiner chronologischen Ordnung unterworfen, sondern stehen neben- und miteinander. Vergangene und gegenwärtige Lebensgeschichten kreieren so ihren eigenen Raum/Zeit, überlagern sich, hallen ineinander wider und verknüpfen sich ständig neu. Das dadurch entstehende, Generationen verbindende, kommunikative Spannungsverhältnis erschwert es den

¹ Die Georg-von-Vollmar-Akademie bedankt sich ganz herzlich bei den Mitwirkenden des Projekts „Unlearn Racism – Learn Diversity“. Danke für die gelungene Kooperation, die Beratung sowie Unterstützung und das tolle Engagement!

Betrachter*innen, sich den porträtierten Personen aus sicherer Distanz zu nähern. Es gibt weder zeitlose noch vergangene Biografien, sondern sie sprechen alle – als Geschichten in Bewegung – im Hier und Jetzt. Sie fordern Interaktion.



Ausstellung Homestory Deutschland Foto: Meike Popp

Dieses interaktive Element soll den Jugendlichen den Einstieg bieten, sich mit den dargestellten Biographien intensiver zu beschäftigen und sie in Beziehung zu ihrer eigenen Lebensrealität zu setzen. Es soll erfahrbar gemacht werden, dass das Leben in („einer“) Gesellschaft bedeutet, dass unterschiedlichste kollektive und individuelle Historien aufeinandertreffen, denen gleichsam mit Respekt und Anerkennung in ihrer Diversität gegenüberzutreten ist, ohne die Geschichte „dahinter“ zu negieren. Gesellschaftliche Teilhabe bedeutet in diesem Kontext auch das Teilhaben an der Erfahrung anderer Menschen; durch Empathie und das Wissen (Was WEISS ich?), dass Biografien immer in ihrem Kontext gesehen werden müssen. Es soll ein Raum geschaffen werden, in dem die historische, politische und kulturelle Auseinandersetzung mit Schwarzer deutscher Geschichte geschieht und zum Teil der kollektiven Erinnerungskultur wird.

Die Sensibilisierungsworkshops

Die Sensibilisierungsworkshops (in Kombination mit der Ausstellung) wurden in den 9. und 10. Klassen der *Bürgermeister-Schütte Grund- und Mittelschule* in Garmisch-Partenkirchen sowie in der 9. Klasse der *Grund- und Mittelschule Bad Kohlgrub* durchgeführt. Die Workshops bestehen aus zwei Teilen, für die jeweils eine Doppelschulstunde genutzt wurde (insgesamt 4 Stunden).

Die Trainer*innen haben das Konzept mit dem Anspruch, der Lebensweltorientierung der Jugendlichen

gerecht zu werden, entwickelt, indem theoriebasiert mit interaktiven Elementen und einer selbstkritisch-reflexiven Grundhaltung im Mittelpunkt gearbeitet wird.

Im Folgenden wird ein Einblick in einige Ansätze und inhaltliche Schwerpunktsetzungen gegeben.

Teil 1: Selbstidentität, Alltagsrassismus, systemischer Rassismus

Zu Beginn soll den Jugendlichen durch eine Vorstellungsrunde, in der sie beschreiben sollen, was sie als Individuum definiert und ausmacht, das Konzept der eigenen Identität nähergebracht werden. Dies geschieht, nachdem die Jugendlichen durch die Ausstellung bereits Aspekte der Unterschiedlichkeit von Biographien kennengelernt haben. Identität setzt sich aus mehr zusammen als dem Herkunftsland und der Hautfarbe. Es soll deutlich werden, wie Menschen von ihrer Umgebung, dem kulturellen wie gesellschaftlichen Kontext, aber auch individuellen Erfahrungen und (teils kollektiven) Herausforderungen geprägt werden. Gesellschaftliche Homogenität ist ein Konstrukt, dem eine mehrdimensionale Pluralität gegenübersteht, die sich durch die Diversität jedes einzelnen Menschen auszeichnet.

Mit der „Thematisierung der pluralen Gesellschaft (soll) das Zusammenleben von Individuen im Fokus stehen, und zwar von Individuen, die in ihrer Identität immer einzigartig, mehrbezüglich, komplex und wandelbar sind. Wir schlagen hierfür den Begriff des pluralen Individuums vor: Jeder Mensch ist einzigartig, die persönliche Identität ist potenziell durch unendlich viele Identitätsbezüge und Zugehörigkeiten geprägt.“ (Zusammenleben neu gestalten/Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. 2019, S. 22)

In diesem Kontext wird deutlich gemacht, dass eine Anerkennung des pluralen Individuums durch unterschiedlichste xenophobe Phänomene, sowohl auf individueller als auch struktureller Ebene, herausgefordert wird. Es werden Begriffe wie internalisierter und systematischer Rassismus aufgegriffen und deren Funktionslogiken wie Othering und Mikroaggressionen erklärt. „Menschen werden auf einen (realen oder imaginierten) kollektiven Identitätsbezug reduziert und nicht in ihrer mehrbezüglichen Individualität wahrgenommen.“ (Ebd., S. 24)

Es braucht eine Bewusstwerdung dieser Reduktion, um antirassistisch handlungsfähig zu sein und gesellschaftlich etablierte Denkmuster umzufunktionieren. →

Anhand des Beispiels des „White Saviorism“² wird erneut ein Perspektivwechsel vorgenommen, um zu zeigen, dass Hilfe zwar gut gemeint, aber auch nicht hilfreich sein kann. Voluntourismus, das Reisen in sogenannte Entwicklungsländer, um dort die vermeintlich Hilfsbedürftigen zu unterstützen, schreibt letztlich das eurozentrische rassistische Bild von „Afrika“ fort.

Lern- und Verlernprozesse bedürfen der Repetition und Unterstützung.

Jugendlichen soll der Blick geschärft werden, wie BI-PoC und Afrikaner*innen im Speziellen in Werbung, Filmen, Popkultur und virtuellen Räumen häufig dargestellt werden und dadurch mehr der Befriedigung der weißen Mehrheitsgesellschaft dienen und den Status Quo erhalten, als tatsächliche Machtstrukturen zu verändern.

Teil 2: Geschichte der BI-PoC/Afrikaner*innen in Deutschland – Was lernen wir (nicht)?

Der zweite Teil besteht aus einem Block, der mithilfe von Planspielen und Diskussionen Wissen lebhaft vermittelt und einen kritischen Blick auf bisher im Geschichtsunterricht Erlerntes lenken soll.

Spannende Elemente aus der Afrikanischen Historie werden aufgegriffen, wie z.B. die ersten Zivilisationen und deren Spiritualität, einflussreiche Glaubensrichtungen (z.B. der Kush König Pyenki oder Voodoo), starke Persönlichkeiten wie die *Prinzessin Yennenga* (Gründerin des Moogo Königreichs: heute Burkina Faso) und *Mansa Musa*, der reichste Mann der Weltgeschichte. Auch der Bezug zu wichtiger Forschung und zu Erfindungen, die in Deutschland heute noch genutzt werden, wird hergestellt – beispielsweise die ersten mathematischen Instrumente (8.500 v. Chr.), Elemente afrikanischer Architektur und Medikamente für Krebsbehandlungen.

Zur Afrikanischen Geschichte gehört auch die Zeit des

² Der von Teju Cole geprägte Begriff „White Savior Complex“ beschreibt das Phänomen des westlichen Retter*innen-Narrativs, in dem sich potenzielle Helfer*innen dazu berufen fühlen, in Ländern des globalen Südens Volunteer-, Entwicklungs- oder Hilfsarbeit zu leisten. In der Regel wollen sie „etwas zurückgeben“, und „was Gutes tun“, verfolgen ehrenhafte Motive. Vielen ist jedoch die grundlegende Problematik nicht bewusst, die bestehende Machtstrukturen aufrechterhält und am Ende häufig öffentlich reproduziert wird (vgl. Sand 2019).

Kolonialismus – und der Widerstand dagegen. Thematisiert werden Deutsche Kolonien in Afrika, die Berliner Kolonialkonferenz 1884/85 (vgl. z. B. Muyemba 1996) und die Aufteilung Afrikas unter den europäischen Mächten sowie der Genozid an den Herero und Nama in Namibia.

Um zu zeigen, wie verbunden manche Aspekte der Historie mit heutigen Realitäten sind, wird die Bedeutung von Haaren und Frisuren sowohl in Alt-Afrika und in Zeiten der Sklaverei als auch in der heutigen Zeit thematisiert. Es wird verdeutlicht, dass diese durch den Geschichtsbezug Identifikationswirksamkeit für die ganze afro-diasporische Community haben (können). So soll konkretisiert werden, dass Menschen aufgrund äußerer Merkmale wie der Haarstruktur noch immer rassifiziert werden, andererseits aber auch kulturelle Aneignung (von Frisuren) eine rassistische Praxis ist, die aufgrund der historisch gewachsenen ungleichen Machtverhältnisse definiert und kritisiert werden muss.

Als letzter Themenblock und Ausklang des Workshops sollen aus der Ausstellung bereits bekannte, aber auch unbekanntere Biographien gemeinsam besprochen werden. An welche Personen, vor allem auch Frauen aus dem Widerstand gegen den Kolonialismus, können sich die Jugendlichen erinnern? Welche Biographien finden die Jugendlichen besonders beeindruckend?

Die Schüler*innen sollen sich noch einmal bewusstmachen, wie komplex und divers einzelne Lebensgeschichten sind – immer in Auseinandersetzung mit der eigenen Historie und in Reflexion, welche Herausforderungen struktureller oder individueller Natur sind. Sie machen sich bewusst, in welcher Weise sie Teil davon sein können, dass sich Rassismus in der heutigen und zukünftigen Geschichte nicht mehr fortschreibt.

Resümee

Lern- und Verlernprozesse bedürfen der Repetition und Unterstützung. Es wird den Schulen empfohlen, einzelne Aspekte auch in anderen Fachbereichen aufzugreifen. Es bietet sich beispielsweise an, in Informatik über bestimmte Biographien vertieft zu recherchieren und im Deutschunterricht thematische Sachtexte zu verfassen. Uns ging es mit dem Projekt „Unlearn Racism – Learn Diversity“ darum, den Schüler*innen deutlich zu machen, wie tief die Wurzeln des Rassismus in den unterschiedlichsten Bereichen des (alltäglichen) Lebens verankert sind und nach wie vor die Lebenswelt – und damit die Biographien – Schwarzer Menschen beeinflussen.

Was die Sensibilisierungswshops allerdings nicht leisten sollen, ist die Erfüllung der Aufgaben, die eigent-

lich dem Geschichtsunterricht obliegen sollten: eine Aufklärung über die deutsche Kolonialgeschichte in Afrika und die Auswirkungen bis heute, Neokolonialismus und der Widerstand dagegen. Idealerweise sollten die Workshops eine Ergänzung durch Multiperspektivität und dementsprechend eine Vertiefung und Festigung des Wissens der Schüler*innen bieten. Da die Realität oft anders aussieht, fordern wir eine kritische Auseinandersetzung mit und gegebenenfalls Überarbeitung von Lehrplänen und -büchern. Eine Durchführung der Sensibilisierungstrainings für Lehrkräfte und Eltern wäre ebenfalls eine sinnvolle Ergänzung.

Im besten Fall sollen Schüler*innen eine Haltung entwickeln, die diskriminierungsfrei und antirassistisch ist, xenophobe Denkmuster hinterfragt, und diesen Habitus in die Gesellschaft tragen. Dahinter steht natürlich auch die Frage, wie *allen* Menschen ein gutes und gleichberechtigtes Leben ermöglicht werden kann – auf dem Weg, diese Frage zu beantworten, braucht es ebenso Demokratiebildung und Ansporn zu politischer Partizipation.

Im besten Fall sollen Schüler*innen eine Haltung entwickeln, die diskriminierungsfrei und antirassistisch ist, xenophobe Denkmuster hinterfragt, und diesen Habitus in die Gesellschaft tragen.

Dieses Projekt soll ein Einstieg sein und Anknüpfungspunkte sowohl zu anderen Unterrichtsthemen als auch in den Lebensrealitäten der Jugendlichen finden.

*„Das Projekt soll zeigen, wie vielfältig der Afrikanische Kontinent ist, dass es verschiedene Kulturen gibt, die jeweils eigene Sichtweisen haben. Die Geschichte Afrikanischer Menschen reduziert sich nicht auf Sklaverei und Kolonialismus – es gab auch eine Epoche davor und vor allem gegen Unterdrückung haben Afrikaner*innen immer Widerstand geleistet. Die beste Art und Weise, um in einer multipolaren Welt von verschiedenen Kulturen zu lernen, ist es, die Geschichten von den jeweiligen betroffenen Völkern selbst zu lernen und zu verinnerlichen. Wir wollen aus der Geschichte Lehren ziehen, um die Gegenwart zu mobilisieren und die Zukunft zu*

*beeinflussen.“ (Nkrumah Mbouguen, Afrikaner, einer der Trainer*innen über das Projekt; Kwame Nkrumah: „Ich bin nicht Afrikaner, weil ich in Afrika geboren bin, sondern weil Afrika in mir geboren ist.“)*

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2022

Zur Autorin / zum Autor



Finja Grotkasten ist Masterstudentin „Political Science“ und ehemalige Mitarbeiterin der Georg-von-Vollmar-Akademie e. V. (www.vollmar-akademie.de), einer seit 1948 bestehenden, gemeinnützigen Einrichtung der politischen Bildung mit einer Bildungsstätte auf Schloss Aspenstein in Kochel am See. Die Akademie ist bundesweit tätig und fühlt sich den Ideen und Grundwerten der Sozialen Demokratie verpflichtet. Finja Grotkasten ist interessiert an queerfeministischen Bewegungen und Gesellschaftsutopien.

finja.grotkasten@vollmar-akademie.de

Foto: Stefan Loeber



Tahir Della, ISD e. V. (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland e. V.)

tahirdella@isdonline.de

Literatur

Della, Tahir (2011): Eine Schwarze deutsche Geschichte und wie sie Wirklichkeit wurde. In: Opong, Marvin (Hrsg.): Migranten in der Deutschen Politik. Heidelberg: Springer, S. 101–108; https://doi.org/10.1007/978-3-531-93316-0_12 (Zugriff: 22.03.2022)

Muyemba, Jean-Jérôme Chico-Kaleu (1996): Die Berliner Kongo-Konferenz 1884/85 und die Aufteilung Afrikas: eine sozio-ökonomische Zerstörung mit Langzeitwirkung. Berlin: Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege

Roig, Emilia (2021): Why We Matter: Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau Verlag (3. Auflage)

Sand, Fabienne (2019): „White Savior Complex“ auf Instagram: Posen für den guten Zweck. In: Zeit Online vom 21.12.2019; www.zeit.de/zett/2019-12/white-savior-complex-auf-instagram-poses-fuer-den-guten-zweck (Zugriff: 05.05.2022)

Zusammenleben neu gestalten. Angebote für das plurale Gemeinwesen. Prozessbegleitung. Impulse. Reflexionen / Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.) (2019): Zusammenleben neu gestalten. Konfliktkultur!?! Anregungen zum Umgang mit Othering und Anfeindungen. Frankfurt am Main: DeGeDe; www.degede.de/wp-content/uploads/2019/05/zng-broschuere-konfliktkultur-ansicht.pdf (Zugriff: 22.03.2022)

Rezensionen

Angelika Beranek / Sebastian Ring / Martina Schuegraf (Hrsg.): *Zwischen Utopie und Dystopie*

Medienpädagogische Perspektiven für
die digitale Gesellschaft



München 2020, Schriften zur
Medienpädagogik 56
kopaed Verlag, 156 Seiten

VON NILS-EYK ZIMMERMANN Der Band vereint Beiträge unterschiedlicher Form und Qualität. Die Rezension fokussiert auf konzeptionelle Anregungen für die Medienpädagogik.

Angelika Beranek und Sebastian Ring beschäftigen sich mit den Narrativen über Technologie, etwa in Filmen, die deutlich nicht der realen Entwicklung entsprechen. Sie fordern für die Medienpädagogik mehr Theorieleitung und normative Setzung. Wie kann normative Setzung und Theoriebildung so geschehen, dass sie nicht in einem bloßen ja oder nein zur Digitalisierung endet? Gerhard Tulodziecki geht hier einen Schritt weiter, indem er verlangt, dass Medienpädagogik die „hinter dem ‚medialen Interface‘“ liegenden Konzepte in den Blick nehmen müsse. Von der Medienpädagogik fordert er einen umfassenden Blick auf KI. Man müsse ein humanistisches Weltbild bewahren, aber: „Allerdings sollte der Leitgedanke des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts nicht als geschlossenes universalistisches Konzept, sondern als offener Entwurf verstanden werden, der es notwendig macht, sich über das wünschenswerte Verhältnis von Mensch und Maschine im Diskurs zu verständigen und dieses in humanistischer Weise zu gestalten – bei aller Unbestimmtheit und Unsicherheit und allen ökonomischen Widerständen zum Trotz.“

(S. 45) „Eine unreflektierte Vermischung von Normen mit empirischen Aussagen“ müsse vermieden werden.

Martin Geisslers Aufmerksamkeit und Werben gilt dem Potenzial des (digitalen) Spiels für die Entwicklung Lernender als homo ludens, gerade in Zeiten, in denen Lernende ihre Spielerfahrung vorrangig in datenökonomisch determinierten Game-Räumen machen. Roland Poellinger, Karina Fink-Gaudernak und Mareike Post berichteten in ihrem Beitrag über die Münchner Stadtbibliothek. Von Relevanz für das Thema ist ein Game-Schwerpunkt. Originell ist der Gedanke, dass Bibliotheken zusammen mit der Stadtgesellschaft gerade *lokale* Inhalte und kulturelle Güter digital unterstützt erschließen können.

Maya Götz berichtet aus einer Studie zur Selbstinszenierung von Mädchen auf Instagram. Die Forscher*innen bemerken eine zunehmende Normierung der Fotos: „Was bleibt, ist eine Maskerade, neoliberal und postfeministisch.“ (S. 125) Die ebenfalls in Instagram präsenten Gegeninszenierungen haben es in dieser Zielgruppe schwer (z. B. #bodypositivity). Götz kritisiert eine Medienpädagogik nach dem Motto „wir wertschätzen ihre Kreativität und verlassen uns darauf, dass Medienhandeln quasi wie von selbst Medienkompetenz“ nach sich ziehe. Sie fordert die Einbindung des Themas Identität, das Erlernen psychologischer Reflexions- und Bewältigungsstrategien und das Thematisieren der realen Vielfalt von Schönheits- und Körperbildern.

Kerstin Heinemann stellt Fragen an die Digitalisierung aus christlich-theologischer Perspektive. Im Beitrag von Christopher Bechtold, Björn Friedrich, Markus Gerstmann und Gerda Sieben ist ihre aus der Praxis kommende Einschätzung der digitalen Kompetenz Jugendlicher hervorzuheben. Jugendliche wünschten mehr Unterstützung, „die komplexe Welt hinter der Oberfläche zu verstehen“, wenn ihnen bewusst wird, wie Datenfluss und Datenanalyse ihre kulturelle Praxis beeinflusse. Martina Schuegraf liefert einen Beitrag über Hochschulen der Zukunft und hofft wohl, dass die Digitalisierung die Strukturen höherer Bildung aufbrechen möge.

Franz Josef Röhl schließlich, obwohl im Sammelband weit vorne, wird hier am Ende besprochen, weil er den Beitrag beisteuert, der das Gerüst für eine transformative Medienpädagogik anbietet. Er leitet aus der zu erwartenden

den Algorithmisierung unserer Gesellschaft und der Verschiebung eines anthropozentrischen Weltbildes hin zu einer objektorientierten Ontologie die Fähigkeiten ab, die Menschen auszeichnen und in der Transformation benötigen. Diese ähneln ähnlichen Ansätzen von transformativen Kompetenzen, wie etwa den *transformative competencies* der OECD. Sein Lernkonzept ist transversales Lernen (nach Welsch): „Transversales Lernen bedeutet eine allgemeine Denk- und Gestaltungsform, die Befähigung zum interdisziplinären, bereichsübergreifenden Denken, bei dem sowohl multioptionales, polykontextuales, transmediales und holistisches als auch strukturell vernetztes Denken gefördert wird.“ (S. 27) (Medien)pädagog*innen sollen sich als „Navigator*innen“ in einem stark von Lernenden gesteuerten Lernprozess und als Mit-Lernende begreifen. In Konsequenz lautet der Ansatz: Bildung der Navigation. In Anerkennung, dass digital und analog nicht binär zueinanderstehen, sondern sich durchdringende Formen sind, spricht Röhl konsequenterweise für hybride Lernräume: *Third spaces*, die eine Schnittstelle schaffen und Menschen als vernetzte Wesen ernst nehmen, indem sie ihnen Lernnetzwerke eröffnen.

Der Band benennt einige Ansatzpunkte für die Medienpädagogik. Das Lernen über KI, die Prozesse unter der Oberfläche der Hardware oder die speziellen (gemeinwohlorientierten wie kommerziellen) Wertschöpfungslogiken hinter einer KI verlangen mehr Expertise, wie auch Bewusstsein von Medienpädagog*innen für den Unterschied zwischen kritischer Analyse und analytisch verpacktem Werturteil. Inszenierung, Messen und das digitale Selbst müssen in kompetenzorientierte Lernprozesse über das Digitale integriert werden – sie betreffen fast alle Menschen. Eine auf play und Erforschung aufbauende Pädagogik des digitalen Spielens kann Mechanismen des angewandten Behaviorismus in und außerhalb des Game-Kontextes sichtbar machen. Die Auseinandersetzung mit Bildern der Digitalisierung hat ein größeres Potenzial als uns nur emotional anzuregen oder abzuschrecken. Innovative Lernorte sind die, die analog und digital verknüpfen, in denen Digitalisierung einen sozialen Mehrwert ermöglicht und den Lernprozess bereichert.

Nils-Eyk Zimmermann ist Leiter des Projekts DIGIT-AL, Digital Transformation and Adult Learning for Active Citizenship im AdB. Er ist Sekretär des Netzwerks DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe und arbeitet zu digitalen Themen an der Schnittstelle zu Zivilgesellschaft und politischer Bildung.

Thomas Hartmann / Jochen Dahm / Frank Decker (Hrsg.): UTOPIEN Für ein besseres Morgen



Bonn 2020
Dietz-Verlag, 224 Seiten

VON NORBERT TILLMANN In dieser Aufsatzsammlung werden politische Utopien mit einem realen Zusammenhang zu den aktuellen Problem- und Krisenlagen dargestellt. Sie hinterfragen die gesellschaftlichen Verhältnisse im Hinblick auf eine bessere Zukunft. Dieser Band ist entstanden aus einer Ringvorlesung 2019/2020 der Friedrich-Ebert-Stiftung in Kooperation mit dem Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie an der Universität Bonn.

Dementsprechend stammen die Autor*innen im weitesten Sinne aus dem „sozialdemokratischen“ Umfeld. So verstehen die Herausgeber Utopien als Gradmesser für emanzipatorische Veränderungen in der gegenwärtigen Zeit des Umbruchs. Daher böten die Utopien die Chance zur Veränderung und Neuorientierung. Die SPD-Vorsitzenden Saskia Esken und Norbert Walter-Borjans plädieren in ihrem Beitrag für ein Verständnis von Utopien als Aufforderung zum pragmatischen Handeln. Allerdings seien die gesellschaftlichen Veränderungen nicht mit einem revolutionären Umsturz, sondern durch stetige Reformen zu erzielen. Sie warnen vor einem weiteren Auseinanderfallen der Gesellschaft, ergreifen Partei für Gerechtigkeit, Wohlstand, Bildung und Teilhabe für alle. Eine gerechte Gesellschaft mit weniger Ungleichheit sei glücklicher, so das Fazit der SPD-Politiker.

Der österreichische Journalist Robert Misik stellt einen historischen Bezug zur Utopie des Humanisten Thomas Morus aus dem 15./16. Jahrhundert zur Zeit der Renaissance her. Dieser entwarf das Bild eines gerechten Sozialstaats basierend auf Vernunft und Gleichheit der Bürger*innen. Dies sei ein literarischer Entwurf, der einerseits eine utopische Utopie als Träumerei darstelle, aber andererseits auch einen subversiven Charakter beinhalte, →

so Misik. Letzteres sei stets ein Motiv der Arbeiterbewegung als Reformbewegung gewesen. Dabei setzt Misik nicht auf die utopische Utopie von Marx als radikalem Umsturz, sondern auf Transformation hin zu einem demokratischen Sozialismus. Schließlich hätte die Arbeiterschaft in der Geschichte mittels gemäßigter Radikalität konkrete Utopien verwirklicht und sich nicht in realitätsfernen Zielen verloren.

Der französische Historiker Pierre Rosanvallon beschreibt seine Utopie ebenfalls als eine fortschreitende Reform hin zu einer Gesellschaft der Gleichen. Diese basiere auf der Anerkennung der Einzigartigkeit der Individuen und der Gegenseitigkeit der Menschen untereinander im Sinne von gleicher Behandlung, Teilhabe sowie auf sozialer Gemeinschaftlichkeit. Das ist für ihn die Basis einer Gesellschaftspolitik. Der Tübinger Philosoph Otfried Höffe erweitert die nationale durch eine internationale Gesellschaftsordnung. Er verweist auf die Notwendigkeit einer Weltrechtsordnung, die mit der Anerkennung der Menschenrechte als weltweit gültige Rechtsprinzipien verbunden sei. Diese Weltrechtsordnung müsse durch zwischenstaatliche Verträge und durch die Ergänzung der nationalen Bürgerrechte geschaffen werden. Diese würden nicht abgelöst, sondern durch das Weltrecht erweitert, sodass eine Weltrepublik auf rechtlicher Basis entstehe.

Für die SPD-Politikerin Heidemarie Wieczorek-Zeul ist eine globale Gerechtigkeit nur in einer Welt ohne Ausbeutung vorstellbar. Ausgehend vom Nord-Süd-Bericht von Willy Brandt an die Weltbank vor 40 Jahren verweist sie auf die gegenwärtigen 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen. Mit den damit verbundenen Veränderungen und Konsequenzen z. B. in den Bereichen Bildung, Frauen und Gleichheit versteht Wieczorek-Zeul das Streben nach globaler Gerechtigkeit als aktive Friedenspolitik. Für Uwe Schneidewind, vormals Präsident des Wuppertal-Instituts, ist die Utopie einer globalen Gesellschaft nur möglich, in der ökonomische, ökologische, soziale und demokratische Entwicklungen zusammengedacht und gestaltet werden. Nachhaltigkeit basiere auf Demokratie. Und Brigitte Geißel ergänzt, dass Demokratie als kollektive Entscheidungsfindung die Gleichheit aller voraussetze. Die Demokratie müsse sich demokratisieren.

Die Frauenrechtlerin Teresa Bücker entwirft eine feministische Utopie im Sinne einer geschlechtergerechten Zukunft ohne Diskriminierungen. Ziel sei es, die Trennungen in der Gesellschaft wie zwischen Frau und Mann, Erwerbs- und Sorgearbeit sowie Alt und Jung zu überwinden. Notwendig sei, die fragmentierte Gesellschaft in einem öko-

logischen und sozialen Zusammenhang wieder zusammen zu führen.

Angesichts der Coronakrise als Dystopie ist es ein Verdienst dieses Bandes, auf Utopien und deren Inhalte aufmerksam zu machen. Leider sind die einzelnen Aufsätze relativ kurz, sodass eine vertiefte Diskussion nur teilweise vorhanden ist. Manche Beiträge wirken eher als politische Appelle und zur Selbstvergewisserung der eigenen Position. Beispielsweise wäre ein ausführlicheres Eingehen auf historische Vorbilder wie die Utopie von Thomas Morus wünschenswert. Ebenfalls fehlt ein aktueller Bezug zum Beispiel zur Utopie einer kommunikativen Gesellschaft von Jürgen Habermas, basierend auf Menschenwürde und Menschenrechten. Dennoch dienen die hier skizzierten Utopien der Diskussion über die drängenden gesellschaftlichen und emanzipatorischen Veränderungen.

Norbert Tillmann ist freiberuflicher Journalist. Er produziert Filmbeiträge und ein Podcast, ist als Referent im Rahmen der außerschulischen, politischen Bildungsarbeit tätig und berät Einrichtungen beim Bildungs- und Qualitätsmanagement.

Sabine Achour / Thomas Gill (Hrsg.): Politische Bildung und Flucht

Ein Paradigmenwechsel?!



Frankfurt am Main 2020
Wochenschau Wissenschaft,
214 Seiten

VON NORBERT REICHEL Ich bin mir nicht sicher, ob die im Untertitel enthaltene Frage beantwortbar ist. Unbestritten ist, dass mit Ein- und Zugewanderten sich die Gegenstände politischer Bildung erweitert haben und eine neue Zielgruppe entstanden ist. Maria do Mar Castro Varela hat die

Entdeckung dieser Zielgruppe mit der „Re-Education“ der Nachkriegszeit verglichen und moniert, dass Zugewanderte nicht als Subjekte, sondern als Objekte politischer Bildung betrachtet würden. Sie sind die „unzivilisierten‘ Anderen“, die Deutschen sonnen sich in der „Position der ‚Zivilisierenden‘“ (In: *Außerschulische Bildung* 2/2021, S. 58).

Das von Sabine Achour und Thomas Gill herausgegebene Buch enthält elf grundlegende Texte und 14 Projektbeispiele. Mehrere Autor*innen beklagen, dass politische Bildung auf Projektförderung angewiesen ist. Dies ist ein grundsätzliches Problem. Es ist nicht hinnehmbar, dass die Bundesregierung das angekündigte Demokratiefördergesetz bis heute nicht vorgelegt hat. Verlässliche Planung sieht anders aus.

Die Grundagentexte des Buches bieten eine vorzügliche Palette der Anforderungen an eine partizipativ und nachhaltig angelegte politische Bildung. Sabine Achour: „In Zukunft kann nicht ad hoc immer wieder auf verschiedene Gruppen reagiert werden. Um unabhängig von Fluchtmigration und Herkunft Menschen individuell und inklusiv begleiten zu können, müssen existierende Strukturen im Kontext Arbeit und Bildung entsprechend der initiierten Prozesse der Multiprofessionalisierung und der Investitionen in Betreuungskapazitäten weiterentwickelt werden. Allerdings haben all die gestarteten Projekte eine beschränkte Laufzeit. Für ein nachhaltiges Angebot bedarf es einer dauerhaften Finanzierung und Regelstrukturen (...).“ (S. 25)

Rebecca Arbter und Ina Bielenberg unterstreichen diese Analyse: „Es kann rückblickend nur eingeschränkt von einer systematischen (...) Entwicklung von Angeboten der außerschulischen politischen Bildung für Geflüchtete gesprochen werden.“ (S. 79) Wenn es nicht gelingt, „mit“ und nicht nur „für“ Geflüchtete zu arbeiten, werden die gewünschten Ergebnisse nicht erreicht. Die beiden Autorinnen fordern, „Demokratiebildung als Selbstaneignung zu ermöglichen und nicht durch eine verengte Demokratieerziehung zu ersetzen.“ (S. 86) Viele Ansätze gehen jedoch davon aus, als wüssten nur wir in Deutschland als Angehörige der Mehrheits- bzw. Aufnahmegesellschaft, wie Demokratie funktioniert.

Geflüchtete und Zugewanderte werden in der politischen Debatte gerne als homogene und gefährliche Gruppe gelesen. Politische Bildung wird als Prävention begründet. Thomas Gill: „Prävention ist (...) nicht per se schon Demokratieförderung. Mit ihr verbunden ist die einseitige problematische Adressierung der Zielgruppen als potentielle Gefährder. (...) Die Welt wird durch die ‚Problembrikette‘

betrachtet. Prävention ist nicht auf die Zukunft, sondern auf Vergangenheit gerichtet, da Prävention immer nur gegen etwas gerichtet sein kann, was im Prinzip bekannt ist.“ (S. 45)

Claudia Lohrenscheit bezweifelt, dass sich Menschen, die keinen Kontakt zur Aufnahmegesellschaft halten dürfen, integrieren können und fordert einen „Perspektivwechsel für Solidarität und Inklusion“: „Diese Perspektive ist auch deswegen wichtig, weil geflüchtete Menschen keine homogene oder geschlossene Gruppe sind, sondern sie sind zuallererst Kinder und Jugendliche oder Frauen und Männer oder Mütter und Väter, Freund*innen, Verwandte etc. – wie jeder andere Mensch auch.“ (S. 63)

Nicholas Henkel beklagt die Fixierung der Behörden auf Sprachkurse. Die Komplexität der Wirklichkeit muss jedoch auch „trotz Sprach- und Verständnisproblemen“ einsichtig werden. Wir können nicht warten, bis alle Zugewanderten ein Sprachlevel von B 2 oder B 1 erreicht haben. Das Kernziel heißt „Self-Empowerment“. Thomas Gill sprach mit Teresita Cannella und Mohammed Jouni darüber, dass Geflüchtete und Zuwandernde lernen sollten, dass sie – ganz im Sinne des berühmten Diktums von Hannah Arendt „Rechte haben“. Und das geht nur, wenn wir – so Teresita Cannella – die „Menschen, die ‚am Rand sind‘, rein(zu) holen in die politische Bildung, ihnen einen Raum geben.“ (S. 126)

Bernd Overwien formuliert Gegenstand und Lernziele über den Orientierungsrahmen von KMK und BMZ für den Lernbereich globale Entwicklung, der sich – demnächst in seiner dritten Fassung – an den 17 Sustainable Development Goals orientiert. Die 14 Projektbeispiele enthalten Angebote für Geflüchtete, Begegnungen, Angebote für die Aufnahmegesellschaft sowie Angebote in der Schule. Sie ließen sich mit den in den Grundagentexten benannten Kriterien bewerten. Handelt es sich um partizipativ angelegte Projekte? Gibt es dauerhafte Strukturen? Wie werden Interaktionen zwischen Mehrheiten und Minderheiten, Zugewanderten und Aufnahmegesellschaft gefördert und thematisiert?

Norbert Reichel ist promovierter Literaturwissenschaftler und Pädagoge. Er arbeitete 34 Jahre in obersten Bundes- und Landesbehörden. Seit 2019 betreibt er als freier Autor das Internetmagazin „Demokratischer Salon“ (www.demokratischer-salon.de).

Michael Dietrich / Björn Friedrich / Sebastian Ring (Hrsg.): Medien bilden Werte

Digitalisierung als pädagogische
Aufgabe



München 2020
kopaed Verlag, 340 Seiten

VON ALBERT FUSSMANN Sammelbände sind für den/die Leser*in nicht immer ein Vergnügen: Oft sind die Beiträge von zu unterschiedlicher Qualität, unterschiedlicher Diktion, unterschiedlichem sprachlichen Stil oder voller Redundanzen.

Davor ist auch der hier besprochene Band nicht ganz gefeit. Und dennoch: Ein äußerst lesenswertes Buch ist da erschienen, aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Münchener Netzwerks Interaktiv.

Da gibt es, zumindest für die etwas ältere Leserschaft, ein Eintauchen in 25 Jahre Zeitgeschichte, in die dynamische Entwicklung der digitalen Medien – nichts weniger als eine Revolution unserer gesamten Kommunikation – samt ihrer kritischen pädagogischen Begleitmusik. Und welcher langer Weg es zur Akzeptanz dieser Medien war, die jetzt während der Pandemie aus traurigem Anlass heraus nicht mehr hinterfragt werden!

In München standen aber am Anfang der 1990er Jahre weitsichtige Kulturpädagogen wie Wolfgang Zacharias und Heimo Liebig, die von Anfang an die Potenziale dieses Mediums erkannten. Und damit war eine Entwicklung vorgezeichnet, die ein besonderes Merkmal des Netzwerk Interaktiv auszeichnet: Nicht der Furor vor den Veränderungen, nicht das abwägende „einerseits Risiken andererseits Möglichkeiten“, standen als Pate und Leitgedanke für das Projekt, sondern die Idee der kreativen Aneignung, begleitet von den Vorstellungen einer kritischen Medienkompetenz im Rückgriff auf Dietmar Baacke.

Ein weiteres Merkmal dieses Netzwerks ist die Tatsache, dass auf diese Weise über die Jahre ein umfassendes kom-

munes Bildungsnetzwerk entstanden ist aus vielen freien und öffentlichen Trägern, koordiniert und mitfinanziert durch die Stadt München: Institutionen von Kulturarbeit und Medienpädagogik, die Volkshochschule, die Jugendarbeit, die Stadtbibliothek, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Und jedes Jahr kommen weitere Einrichtungen und Projekte hinzu, wohl ein Beweis dafür, wie dynamisch funktionierende Netzwerke agieren können.

In einem weiteren Abschnitt des Buches sind unter der Überschrift „Gesellschaft in einer digitalisierten Welt – im Gespräch“ vier gut lesbare Interviews mit Markus Beckedahl, Marina Weisband, Dirk von Gehlen und Richard Gutjahr aufgeführt (S. 95–123). Diese Interviews basieren auf identischen Fragen, und somit ist es besonders interessant, wie verschieden diese Experten des digitalen Wandels bestimmte Aspekte betonen. So erinnert Dirk von Gehlen an die Grundidee des Internets: „Sie basiert auf dem Verbinden und dem Überbrücken von Grenzen“ (S. 109) – auch wenn, typisch Medien, Negatives mehr als Positives thematisiert wird. Beckedahl und Weisband formulieren den Anspruch, dass Medienkompetenz mehr ist als Nutzungskompetenz. Es ist auch ein Instrument, die Gesellschaft positiv zu gestalten.

In der weiteren Konkretisierung wird dieser Anspruch heruntergebrochen auf die Felder Schule, Soziale Arbeit und Jugendarbeit. So stellt Martin Holzner fest, dass Medienkompetenz eine Querschnittsaufgabe der Jugendarbeit und nicht nur ein separierter Arbeitsbereich sei (S. 143). In einigen Jahren wird diese Aussage sicher eine Binse sein, aber es war ein langer Weg dorthin.

Auch wenn das Interaktiv-Netzwerk den Fokus nicht auf den Jugendmedienschutz legt, so taucht an einigen Stellen doch eine medienpädagogisch-kritische Haltung auf, die an den Ansatz von Neill Postman anknüpft und die Frage stellt, ob noch eine Kindheit vorstellbar ist, wenn es keine Geheimnisse mehr gibt. Und auch Heimo Liebig, der als Mitglied des Stadtrats das Netzwerk immer kräftig unterstützt hat, mahnt an, dass die Medienkompetenz nicht dem Verlust des Primats der Pädagogik Vorschub leisten dürfe.

Auf fast 150 Seiten werden im Buch unterschiedlichste aktuelle medienpädagogische Projekte in München vorgestellt: mehr als 30 an der Zahl, von politischen und künstlerischen Projekten über Teiligungsprojekte bis zu Games und Podcasts. Die einzelnen Projekte werden in aller Kürze dargestellt, und wer sich angesprochen fühlt, kann sich über die angegebenen Weblinks vertiefend damit beschäftigen.

Insgesamt handelt es sich um ein sehr umfassendes Buch, das für alle Medien- und Kulturpädagog*innen interessant sein dürfte, aber auch für alle, die sich informieren wollen, wie sich aus einer zündenden, weit vorausschauenden Idee eine kommunale Bildungslandschaft entwickelt hat.

Einzig der Titel ist ein wenig irreführend bzw. bemüht, denn es geht weniger um Werte, vielmehr um die aktive Aneignung und Veränderung digitaler Entwicklungen.

Bleibt zu hoffen, dass ein Wunsch des Interaktiv-Netzwerks, ein eigenes Medienkulturzentrum, bis zu seiner Realisierung nicht noch weiterer 25 Jahre bedarf.

Albert Fußmann, Diplompädagoge und Schreiner, 1998–2019 Leiter des Instituts für Jugendarbeit in Gauting, der Fortbildungseinrichtung des Bayerischen Jugendring.

Transparenzhinweis: Der Verfasser dieser Zeilen war während seiner Tätigkeit als Leiter des Instituts für Jugendarbeit über viele Jahre selbst Teil dieses Netzwerks.

Alexander Wohnig (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement

Überzeugungen entwickeln, sich
einmischen, Flagge zeigen



Frankfurt am Main 2020
Wochenschau Verlag, 208 Seiten

VON KATJA GREESEON In dieser Sammlung von Beiträgen prominenter Pädagog*innen und Forscher*innen werden kritische Fragen und kontroverse Debatten, die in Kreisen der politischen Bildung und in der Gesellschaft im weiteren Sinne prominent sind, in den Vordergrund gerückt und

durch ihre Relevanz für das Leben und Werk von Frank Nonnenmacher miteinander verbunden. Auch für diejenigen, die mit Nonnenmacher und seinen theoretischen Beiträgen zur politischen Bildung vertraut sind, dürfte dieses Buch zusätzliche Erkenntnisse bieten. Von seiner Erfahrung als Lehrer (mehr als ein Drittel seines beruflichen Lebens), seiner Zeit in Verbindung mit dem außerschulischen Bildungsort Haus am Maiberg, seinen wissenschaftlichen Beiträgen bis hin zu seinem Aktivismus im Zusammenhang mit der Anerkennung der „Asozialen und Berufsverbrecher“ als Opfer des Nationalsozialismus, gewinnen wir ein intimeres Verständnis für den Menschen, die Theorie und das Feld selbst.

Die Beiträge sind in drei Abschnitte gegliedert, die zunächst die biografische Geschichte Nonnenmachers vor dem Hintergrund des historischen Kontextes behandeln. Im zweiten Teil nehmen die Autor*innen Nonnenmachers wissenschaftliches Werk genauer unter die Lupe, wobei das Theorie-Praxis-Verhältnis, der Subjektbegriff, die kritische Konfliktorientierung und Mündigkeit sowie die politische Aktion in der politischen Bildung im Mittelpunkt stehen. Im dritten Abschnitt untersuchen drei Autoren die praktischen Implikationen von Nonnenmachers Beiträgen.

Die Beiträge stammen von einem breiten Spektrum von Autor*innen, die mit verschiedenen Elementen und Lebensphasen Nonnenmachers vertraut sind, darunter die Pädagogin und Ehefrau Nonnenmachers Eva Fischer, der langjährige Kollege und Direktor des Haus am Maiberg Benedikt Widmaier und der Wissenschaftler und ehemalige Schüler Nonnenmachers Alexander Wohnig.

Obwohl Nonnenmachers Arbeit und das Buch selbst sich in erster Linie auf die schulische politische Bildung konzentrieren, wird die Rolle der außerschulischen politischen Bildung nicht vernachlässigt, was sich in einer ausführlichen Beschreibung des schulisch-außerschulischen Kooperationsprojekts „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ und zahlreichen Verweisen auf Nonnenmachers (und anderer) Überzeugung zeigt, dass außerschulische Einrichtungen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung dieser komplexen Herausforderungen spielen. Die Frage nach der Rolle des politischen Engagements in der politischen Bildung kann und sollte sicherlich ein größerer Teil der Diskussionen über schulische und außerschulische Partnerschaften in der Zukunft sein.

Bei der Lektüre dieses Buches erhält man wichtige Hintergrundinformationen über den theoretischen Diskurs, der hinter den zentralen Fragen des Feldes der politischen Bildung steht – diese sind jedoch keine Abstraktionen, →

sondern von hoher Relevanz für die Praxis der politischen Bildung heute. Dies spiegelt Nonnenmachers Auffassung vom Theorie-Praxis-Verhältnis wider, nämlich, dass Theorieentwicklung „in ihrem Erkenntnisinteresse und damit in ihren Fragestellungen von Anfang an auf die Praxis politischer Lernprozesse bezogen sein sollte“ (S. 73). Dies zeigt sich u. a. an Nonnenmachers didaktischem Konzept, seinem „Planungsmodell des Politischen Unterrichts“, das hier gut beschrieben wird.

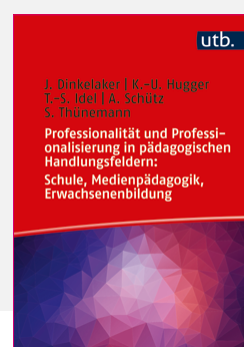
Dieses Buch wirft viele Fragen auf und regt zum Nachdenken über das Verhältnis von politischer Bildung und politischem Engagement an. Obwohl diese Debatten seit Jahrzehnten andauern, wie die zusammenfassende Tabelle auf den Seiten 154–155 mit Positionen prominenter Akteure des Feldes seit den 70er-Jahren zeigt, fühlen sich diese Fragen im heutigen Klima besonders relevant an. Denn der politische Druck steigt, auch durch die Betonung eines vermeintlich im Beutelsbacher Konsens festgeschriebenen Neutralitätsgebotes durch die AfD. Dies ist ein anschauliches Beispiel dafür, warum nach Nonnenmachers Beschäftigung mit der Thematik eine erneute Untersuchung der „Wirkung (nicht unbedingt der Texte) des Beutelsbacher Konsenses“ (S. 7) unerlässlich ist. Dieses Buch trägt zu dieser Re-Analyse bei. Auch der Hintergrund jugendlicher sozialer Bewegungen und der zunehmende Fokus der Politik auf „Active Citizenship“ ist relevant für Nonnenmachers Verständnis dessen, was politische Bildung leisten soll und wie sie geleistet werden sollte.

Dieses Buch ist jedem zu empfehlen, der sich für ein vertieftes Verständnis von Nonnenmacher – dem Menschen, dem Werk und der Wirkung – und der Theorie und Praxis einer „konfliktorientierten und engagierten sowie positionsbezogenen Didaktik“ (S. 9) der politischen Bildung interessiert.

Katja Greeson ist Projektreferentin für das transatlantische Austauschprojekt Transatlantic Exchange of Civic Educators (TECE) beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

Jörg Dinkelaker / Kai Uwe Hugger / Till Sebastian Idel / Anna Schütz / Silvia Thünemann: Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern

Schule, Medienpädagogik,
Erwachsenenbildung



Opladen & Toronto 2021
Verlag Barbara Budrich,
210 Seiten

VON ALBERT FUSSMANN In den drei im Titel genannten pädagogischen Handlungsfeldern ist die Debatte um die Professionalität resp. Professionalisierung sehr unterschiedlich fortgeschritten. Während die Schule aufgrund ihrer Geschichte und der aus der Erziehungsbedürftigkeit des Kindes begründeten Professionalität diese Debatte niemals mit einem Zweifel an der Notwendigkeit der Professionalität geführt hat, sieht das in den beiden anderen Handlungsfeldern anders aus. In der Medienpädagogik als neueste Handlungsform entwickelt sich diese Debatte erst und wird vor dem Hintergrund meist junger Spezialisten darum geführt, ob die entsprechende Kompetenz überhaupt noch mit dem Begriff der Generativität und einer spezifischen Professionalität zu tun hat.

In der für diese Rezension notwendigen Kürze will ich mich im Folgenden konzentrieren auf den Beitrag von Jörn Dinkelaker zur Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 141–209). Erwachsenenbildung ist als pädagogisches Handlungsfeld noch nicht lange etabliert, erst im Verlaufe der 1960er Jahre bildete sich eine gesellschaftliche Diskussion über ein eigenständiges Bildungsangebot heraus. Die heutige Diskussion um die Begriffe des „lebenslangen Lernens“ und der „Wissensgesellschaft“ zeigt die aktuelle breite Akzeptanz, die keinen Zweifel daran lässt, dass die Dynamik

der Gesellschaft, ihre beruflichen Anforderungen als auch die damit zusammenhängenden persönlichen Umbrüche ein dauerhaft strukturiertes Angebot benötigen.

Anfangs beherrschte die Diskussion um das Modell einer spezifischen Profession als Erwachsenenbildner diese Debatte, wurde jedoch nach grundlegender Kritik stärker in Richtung einer Debatte um Professionalisierung gelenkt. Dies wurde maßgeblich beeinflusst vor allem von Hans Tietgens, der darin eine unzulässige Vernachlässigung der spezifischen Besonderheiten des Feldes sah, v. a. das Fehlen der situativen Kompetenz. Nicht berufsständische Fragen, sondern die Frage der spezifischen Anforderungen sollten fortan im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Fokus stehen. Hier stand zunächst die *Fähigkeit zur Programmplanung* im Kern der Betrachtung: Programmhandeln verstanden als Ausgleich von Träger-, Institutions- und Adressateninteresse. An sich handelt es sich dabei noch nicht um genuin pädagogische Kompetenzen, sie werden es aber dann, wenn man diesen Ausgleich nicht als beliebig oder organisatorisch ansieht, sondern basierend auf fachlichen Prinzipien der eigenen pädagogischen Ausbildung. Programmplanung in diesem Sinne gleicht nicht nur aus, sondern verfügt auch über einen begründbaren Standpunkt, von dem aus die unterschiedlichen Interessen „ausgehalten“, gewertet und im Angebot gestaltet werden (Schulenberg, Tietgens). Wiltrud Giesecke führt dazu nach Sichtung ihrer empirischen Studien aus: „Pädagogische Professionalität liegt in der Realisierung situationsangemessener Intuition auf der Basis wissenschaftlich fundiertem Wissens.“ (S. 167)

Im Zuge der Ausweitung der Angebote der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage nach der *Durchführung des Angebots* selbst, vor allem, da eine Vielzahl der Angebote nicht von hauptberuflich Beschäftigten gewährleistet wird, sondern von einer Vielzahl anderer Personen in unterschiedlicher Funktion, von Ehrenamtlichen bis zu Freiberuflern. Diese Entwicklung, einerseits entstanden aus dem Personalabbau zur Kostenersparnis als auch aus der Suche nach Spezialisten aus differenzierten Handlungsfeldern, stellt die Frage nach der Qualität des Lehrens in den Vordergrund. Und dieser Blick geschieht in zwei Richtungen: Zum einen gibt es aus der Sicht der Professionalität den Versuch, Kompetenzlisten zu definieren für eine gute Lehre. Einer dieser Versuche stellt die GRETA-Liste dar (S. 178), nach der die Kompetenzen der Lehrenden bewertet und zertifiziert werden können. Diese und ähnliche Verfahren zeigen jedoch die Schwäche, dass das Methodenwissen gegenüber dem gegenstandsbezogenen Fachwissen in den

Vordergrund gerät. Während ersteres in einem gewissen Maße standardisiert werden kann, ist dies bei den Inhalten weniger der Fall, ja, die Erwachsenenbildung lebt gerade auch von persönlicher Färbung des Lehrgegenstands (z. B. Zeitzeugen, Betroffene, Engagierte).

Die weitere Zunahme der Angebote und die Entgrenzung von Trägern der Erwachsenenbildung und ihrer Inhalte führt (verstärkt durch die Europäische Strategie) zur *Suche nach Qualitätsstandards* und nach der Sicherstellung der Qualität. Damit verschiebt sich zum dritten Mal die wissenschaftliche Debatte um die Professionalisierung, in dem die Qualität tendenziell nicht mehr aus der Professionalität hergeleitet wird, aus der Qualität des Angebots, sondern aus der Nachfrage, also aus der Sicht des Lernenden. Dass dies verstärkt unter dem Begriff des „Kunden“ firmiert, ist dem Vordringen von managerialen Kategorien in der Diskussion geschuldet.

Albert Fußmann, Diplompädagoge und Schreiner, 1998–2019 Leiter des Instituts für Jugendarbeit in Gauting, der Fortbildungseinrichtung des Bayerischen Jugendring.

AdB Aktuell

Neues Forum im AdB

Kollegialer Austauschraum für politische Bildner*innen of Color

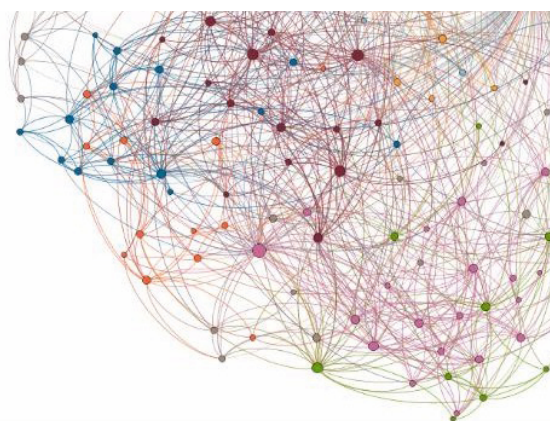


Foto: brewbooks/Lizenz: cc by-sa 2.0

Am 20. Januar 2022 fand das erste Treffen des neu gegründeten Forums für Bildungsreferent*innen of Color aus AdB-Mitgliedseinrichtungen online statt. Das Forum entstand auf Initiative von Kolleg*innen mit Rassismuserfahrungen und als ein Ergebnis des Projektes „Polyphon! Diversität in der politischen Bildung stärken“.

Das Forum möchte einen Raum für kollegialen Austausch und Vernetzung für BIPoC*, Sinti*zze und Roma*nja-Bildungsreferent*innen aus den AdB-Mitgliedseinrichtungen anbieten und soll zu einem festen Bestandteil der Verbandsarbeit werden. Damit ist es ein weiterer wichtiger Baustein im diversitätsorientierten Verbandsentwicklungsprozess, bei dem es darum geht, gesellschaftliche Diversität in der politischen Bildung und im AdB zu stärken.

Am ersten Treffen nahmen neun Kolleg*innen aus unterschiedlichen AdB-Mitgliedseinrichtungen teil. Alle Teilnehmenden betonten die Relevanz eines solchen Forums und begrüßten die Möglichkeit, einen dauerhaften kollegialen und fachlichen Austauschraum zu etablieren. Es wurden weitere Sitzungstermine vereinbart, in denen es neben einem besseren Kennenlernen, vor allem darum

gehen wird, eine gemeinsame Arbeitsgrundlage und einen Rahmen für das Forum zu schaffen. Das zweite Online-Treffen fand am 10. März 2022 statt. Ein erstes Treffen in Präsenz ist am 6. und 7. Oktober 2022 in Berlin geplant.

Hintergrund und Ziele des Forums

Die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und Fragen zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen ist grundlegend für die Arbeit als politische Bildner*innen. Die Bildungs- und Vermittlungsarbeit findet jedoch nicht in einem luftleeren Raum statt, sondern ist eng verknüpft mit den eigenen Erfahrungen und der eigenen gesellschaftlichen Position.

Gerade politische Bildner*innen mit eigener Rassismuserfahrung sind hier auch aufgrund der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gegenwart häufig besonders herausgefordert, da sie in ihrer Bildungsarbeit und darüber hinaus oft mit einer ihnen zugeschriebenen Andersartigkeit konfrontiert sind.

Mit der Gründung eines Forums für politische Bildner*innen of Color aus AdB-Mitgliedseinrichtungen soll der Austausch über diese widersprüchlichen Machtverhältnisse und negativen Markierungen ermöglicht und die Auseinandersetzung damit gefördert werden, wie diesen begegnet werden kann. Es wird diskutiert, was eine rassistisch-kritische Selbstfürsorge bedeutet und was es letztendlich in einer vielfältigen Gesellschaft braucht, um offene und heterogene Lehr- und Lernräume zu ermöglichen.

Das Forum befindet sich in einem Entstehungsprozess, in dem ebenso überlegt wird, wie politische Bildner*innen mit anderen strukturellen Diskriminierungserfahrungen in diesen Raum einbezogen werden können. Interessierte Kolleg*innen aus den Mitgliedseinrichtungen des AdB sind herzlich willkommen.

Wo wir stehen: Politische Bildung mit Kindern im AdB

Ergebnisse der Bedarfserhebung im Rahmen des Modellprojektes „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kinder“



Foto: Jugendbildungsstätte Welper

Die digitale Publikation „Wo wir stehen: Politische Bildung mit Kindern im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. 2020“ gibt einen Einblick in bisherige Praxiserfahrungen und zukünftige Bedarfe zur Arbeit mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren im Feld der politischen Bildung. Sie ist im Rahmen des Modellprojektes „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ entstanden (s. auch den Beitrag in der AB 2/2021 „Politische Bildung mit Kindern entwickeln und gestalten“).

Im Januar 2020 begann die Umsetzung des Modellprojekts. Eine der ersten Aufgaben war die exemplarische Bedarfserhebung, um die grundsätzliche Ausgangslage, die Rahmenbedingungen vor Ort und die konkreten Herausforderungen und Bedarfe aus Sicht der politischen Bildner*innen zu konkretisieren. Es wurden 17 leitfadengestützte Interviews und eine Online-Umfrage mit AdB-Mitgliedern durchgeführt. Gegenstand der Interviews waren die Praxiserfahrungen der politischen Bildner*innen im AdB mit Angeboten der politischen Bildung für die Zielgruppe Kinder im Grundschulalter und zu entsprechenden Weiterbildungsangeboten mit diesem Fokus.

Die Ergebnisse lassen sich nicht einfach verallgemeinern und sind nicht repräsentativ für das Feld der politischen Bildung. Jedoch lassen sich qualitative Aussagen im Hinblick auf bisherige Praxiserfahrungen und zukünftige Bedarfe im AdB treffen, die für die Weiterentwicklung des Modellprojektes genutzt werden sollen.

Es kann festgehalten werden, dass Kinder noch nicht umfassend als Zielgruppe in der politischen Bildung etabliert sind. Das Vorhaben des Modellprojektes, mehr Aufmerksamkeit im Feld der non-formalen und formalen politischen Bildung auf die Zielgruppe Kinder zu lenken, ist daher ein Vorhaben mit Potenzial. Für eine weitere Etablierung der Zielgruppe braucht es neben der fachlichen Weiterentwicklung des Feldes auch eine passgenaue Förderung von Angeboten.

Es zeigt sich bei den bisher umgesetzten Angeboten für Kinder in Hinblick auf Formate, Themen und Methoden eine große Vielfalt. Hierbei wirkt manches noch zaghaft und es besteht Entwicklungspotenzial und ein Bedarf für weitere Erprobung und Entwicklung von zielgruppengerechten Methoden sowie zur Erweiterung der Methodenkompetenz bei politischen Bildner*innen.

Sichtbar wurde auch, dass die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen aus den Sozial- und Bildungsräumen von Kindern (Schulen und Familienzentren) für die Erreichung der Zielgruppe unumgänglich ist.

Die benannten Herausforderungen und Bedarfe der politischen Bildner*innen weisen auf Handlungs- und Weiterentwicklungsbedarfe und -potenziale im Modellprojekt und darüber hinaus hin. Hierzu zählen u. a. die fachliche Weiterbildung, Qualifikation sowie der Austausch von politischen Bildner*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen, Multiplikator*innen etc. in Hinblick auf methodisches Vorgehen, Sensibilisierung für die Bedarfe und Kompetenzen von Kindern und auf die zielgruppengerechte Gestaltung von Angeboten sowie die Ausweitung der Partizipation von Kindern im Vorfeld und bei der Umsetzung. In diesem Kontext begrüßt der AdB den Entschluss des BMFSFJ, auch für die kommenden vier Jahre eine Kinderkommission einzusetzen und bietet sich zugleich als Fachpartner für die Kommission an.

Weitere Informationen zum Modellprojekt:
<https://demokratie-profis.adb.de>

Die Publikation finden Sie hier: <https://go.adb.de/dp-bedarfe20>

Den Wahnsinn stoppen

Politische Bildung für Frieden und Freiheit

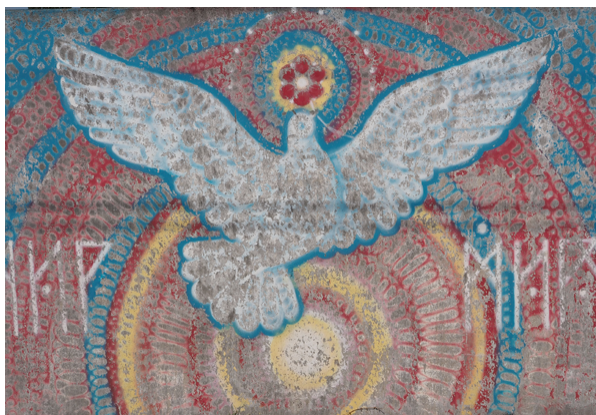


Foto: AdB

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. und seine Mitgliedseinrichtungen sind geschockt von dem brutalen Überfall russischer Streitkräfte auf die Ukraine. Die Aggression gegen Land, Menschen und die gewählte Regierung der Ukraine, einem souveränen europäischen Staat, erschüttert die Grundfesten der Friedensordnung, des demokratischen Miteinanders und negiert unsere grundlegenden Überzeugungen menschenrechtlicher und demokratischer Aushandlungsprozesse, auf denen Europa aufgebaut ist.

Dieser Krieg darf und wird nicht ohne Auswirkungen bleiben auf die Jugend- und Bildungsarbeit, die wir leisten. Insbesondere die internationale Arbeit mit jungen Menschen und mit Fachkräften ist massiv betroffen. Die Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit des AdB, ein Zusammenschluss von Expert*innen aus den Mitgliedseinrichtungen, hat in einem Appell formuliert, was die Akteur*innen auf politischer und bildungspraktischer Ebene jetzt leisten können und sollten, um die Ukraine und die Menschen in der Ukraine nicht alleine zu lassen und was zu tun ist, um die Bildung für Demokratie und Frieden zu stärken.

Der Angriff auf die Ukraine ist auch ein Angriff auf die Demokratie und offene Gesellschaften, er zielt auf die europäische Friedensordnung und somit auf die Grundfesten politischer Bildungsarbeit wie wir sie kennen. Und er zeigt, dass Frieden und Demokratie und Rechtsstaatlichkeit leider keine Selbstläufer sind. Verstärken wir gemeinsam unsere Anstrengungen, gute, verlässliche, friedliche Beziehungen in Europa und der Welt zu schaffen. Und: Wir müssen neue Wege suchen, um die demokratische Zivilgesellschaft in Russland und Belarus zu stärken. Politische Bildung kann einen Beitrag dazu leisten.

Den Appell der Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit finden Sie hier: www.adb.de/download/doc1/06_Appell_gegen_den_Krieg_AdB-Kommission_Europaeische_Internationale_Bildungsarbeit.docx_0.pdf

The English version can be found here: www.adb.de/download/doc1/06_Invasion_of_Ukraine_Appeal_from_AdB_European-and-International-Civic-Education_Commission.docx.pdf

Das Statement von DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe „DARE network stands in solidarity with Ukraine“ können Sie hier abrufen: <https://dare-network.eu/dare-stands-in-solidarity-with-ukraine>

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. hat ebenso eine Stellungnahme veröffentlicht. Sie ruft die Politik auf allen Ebenen und darüber hinaus das gesamte Feld der Europäischen und Internationalen Jugendarbeit in Deutschland zu konkreten Aktivitäten auf. Die Stellungnahme „Frieden für die Ukraine und Europa“ finden Sie hier: www.adb.de/download/doc1/IJAB-Stellungnahme_Frieden-fuer-die-Ukraine-und-Europa_25022022.pdf

Handbuch für Bildner*innen: Learning the Digital

Digitale Transformation und digitale Kompetenz aus der Praxis politischer Erwachsenenbildung



Foto: AdB

In der Vermittlung des Themas Digitalisierung spielt die politische Bildung eine wichtige Rolle, wenn unser Anspruch ist, dass die digitale Transformation an den Menschen orientiert sein und demokratisch mitgestaltet werden soll. „Das Digitale lernen“ – Learning the Digital – umreißt praxisnah ausgewählte Aspekte der Digitalisierung. Das kostenlos erhältliche Buch in englischer Sprache möchte Bildner*innen in der Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen und in verschiedenen Bildungskontexten inspirieren.

Unsere Vorstellungen von digitaler Kompetenz müssen die tiefen Wurzeln des digitalen Wandels in unserer heutigen Gesellschaft anerkennen. Wir brauchen eine Pädagogik des „Digitalen“, die sich nicht nur auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten fokussiert, damit die Bürger*innen auf die gesellschaftlichen Debatten über die Digitalisierung vorbereitet werden, sich aktiv daran beteiligen können und eine eigene, informierte Haltung zu den Möglichkeiten entwickeln, die der digitale Wandel ihnen eröffnet.

Insbesondere sind Angebote zum Demokratie-Lernen und zur Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe wichtige Bildungsorte, um aktive Bürger*innen zu empowern, breitere Bevölkerungsschichten zu sensibilisieren und sicherzustellen, dass der digitale Wandel in Europa menschenzentriert und entlang demokratischer Rechte und Werte gestaltet wird.

Mit diesem Handbuch für Bildner*innen werden Methoden und Beispiele aus der Praxis und Digitalisierung als wichtiges Thema des lebenslangen Lernens vorgestellt: Lernen für die Digitalisierung, Lernen über die Digitalisierung und Lernen durch die Digitalisierung.

Inhalte des Handbuchs sind:

- Learning the digital as a competence-based learning
- Network(ed) cultures
- Digital global dimension
- Artificial Intelligence and algorithms
- Activism and Participation
- Communication
- Digital Self

Das Handbuch wurde im vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten koordinierten Projekt DIGIT-AL – Digital Transformation in Adult Learning for Active Citizenship entwickelt. Es hat 176 Seiten und kann auf der Projektwebsite in englischer Sprache heruntergeladen werden (<https://dttools.eu>).

Gedruckte Exemplare können beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten angefragt werden (zimmermann@adb.de).

„Der Krieg überschattet alles ...“

Zentrale Arbeitstagung im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“

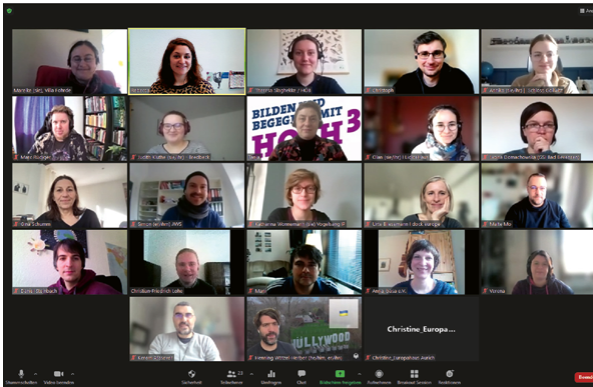


Foto: AdB

Vom 28. Februar bis 2. März 2022 fand die diesjährige Zentrale Arbeitstagung (ZAT) im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ statt. Leider konnte die gemeinsame Tagung mit allen Jugendbildungsreferent*innen auch in diesem Jahr nur online und daher nur verkürzt stattfinden. Neben dem fachlichen Austausch u. a. zum AdB-Jahresthema 2022 und zu weiteren aktuellen Themen, gab es Gelegenheit zur Weiterarbeit in den vier Fachgruppen.

Da es auch in 2022 ein paar neue Jugendbildungsreferent*innen zu begrüßen gab, begann die letzte ZAT in der aktuellen Laufzeit des Programms zunächst mit einem Kennenlernen. Tanja Berger von Hoch Drei e.V. in Potsdam gestaltete diesen Part u. a. mit Fragen nach der geographischen Verortung und den Helden der Kindheit aller Teilnehmenden.

Nach diesem interaktiven Teil berichteten Sebastian Bock, Stellvertretender AdB-Geschäftsführer, und Rebecca Arbter, Referentin für politische Jugendbildung, über aktuelle und neue Entwicklungen im AdB. Themen waren hierbei u. a. die unterschiedlichen Corona-Sonderprogramme, die geplanten Aktivitäten des AdB für 2022 und die Vorhaben in den AdB-Projekten.

Am zweiten Tag stand das AdB-Jahresthema 2022 „Rassismuskritisch denken lernen: Diversität in Gesellschaft und Demokratie in und mit politischer Bildung stärken“ im Fokus. Gemeinsam schauten alle Teilnehmenden einen aufgezeichneten Vortrag von Professor Dr. Aladin El-Mafaalani

mit dem Titel „Wozu Rassismus?“ (www.youtube.com/watch?v=taira6RZ8Q8). Anschließend reflektierten und diskutierten die Jugendbildungsreferent*innen in Kleingruppen die Inhalte, Erkenntnisse und Bezüge zu ihrer Arbeit.

Am dritten Tag gab es am Vormittag in einem Barcamp die Gelegenheit, sich zu von den Jugendbildungsreferent*innen eingebrachten Themen, Materialien und Anliegen auszutauschen. Themen waren u. a. die Frage, wie TikTok für die politische Bildung nutzbar gemacht werden kann, ein Austausch zu rassismus-/diskriminierungskritischen Entwicklungen und Bemühungen in den eigenen Einrichtungen und ein Online Escape Game. Einen breiten Raum nahm die Auseinandersetzung mit der Frage ein, wie die politische Bildung aktuell mit dem Krieg in der Ukraine umgehen kann und welche Formate für die Auseinandersetzung hiermit sinnvoll sein können.

Die Tagung endete mit einer gemeinsamen Abschluss- und Feedbackrunde am Mittwochnachmittag. Mehrfach wurde hier und im Verlauf Tagung deutlich, dass der erst wenige Tage zuvor begonnene Krieg in der Ukraine alle sehr bewegt und es oft nicht leichtfiel, Konzentration und Fokus für die Inhalte der Tagung aufzubringen.

Die vier Fachgruppen im Programm tagten im Laufe der Woche und im Anschluss an den gemeinsamen Teil der Tagung selbstorganisiert. Neben dem Austausch wurden in den Fachgruppen wie üblich entsprechend unterschiedliche Schwerpunkte und Vorhaben bearbeitet. Um nur zwei Beispiele zu nennen: In der Fachgruppe „Flucht und Migration“ wurde über konkrete Themen und Formate im Umgang mit dem Krieg in der Ukraine gesprochen und ein UkraineSoliCamp geplant, das vom 22. bis 24. April 2022 in Hüll bei Hamburg als Workshop- und Vernetzungs-Event mit BarCamp-Charakter stattfand. Die Fachgruppe „Arbeit und Lebensperspektiven“ arbeitet an einem Konzept für eine Fortbildung für Teamer*innen, bei dem in verschiedenen Modulen die aktuellen Themen der politischen Bildung aufgegriffen werden.

Demokratie ist eine Gestaltungsaufgabe

Stellungnahme des AdB zum Diskussionspapier von BMFSFJ und BMI für ein Demokratiefördergesetz



Foto: AdB

Das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie das Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) haben ein Diskussionspapier zur Erarbeitung eines Demokratiefördergesetzes veröffentlicht und verschiedene Träger und Akteure der Zivilgesellschaft um Stellungnahmen gebeten. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) hat eine Stellungnahme dazu verfasst.

Der AdB begrüßt es ausdrücklich, dass in dem von den Ministerien vorgelegten Diskussionspapier die Ausgestaltung und Stärkung der Demokratie und die Bekämpfung jedweder Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als eine Aufgabe auf Bundesebene verstanden wird und dass diese als gesamtgesellschaftliche und dauerhafte Aufgabe anerkannt wird.

Demokratie als Staats- und als Lebensform ist ein prinzipiell un abgeschlossenes Projekt, das von jeder Generation neu ausgestaltet und mit Leben gefüllt werden muss. Dies gilt umso mehr, als die im Diskussionspapier genannten Herausforderungen wie Globalisierung, Migration, Klimawandel, Digitalisierung und aktuell auch der Krieg in der Ukraine erhebliche Auswirkungen auf das friedliche Zusammenleben der Menschen haben und haben werden.

Der AdB sieht es als notwendig an, mit Blick auf ein solches zu entwickelndes Gesetz, auf verschiedene Aspekte aufmerksam zu machen sowie Klärungsbedarfe anzuzeigen. Er geht in seiner Stellungnahme insbesondere auf folgende Punkte ein:

- *Demokratie ist eine immerwährende Gestaltungsaufgabe*, die nicht nur dann gefordert ist, wenn es gilt, Gefahren abzuwehren. Ein Demokratiefördergesetz sollte daher nicht die Fragen öffentlicher Sicherheit in den Mittelpunkt stellen bzw. ordnungspolitisch ausgerichtet sein, sondern einen Rahmen schaffen für die Befähigung zum aktiven Erhalt und zur Fortentwicklung der demokratischen Verhältnisse.
- *Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft* – Im Gesetz sollte die Beteiligung der Zivilgesellschaft dauerhaft festgeschrieben werden. Hierbei kann auf die guten Erfahrungen mit den Prinzipien des SGB VIII zurückgegriffen werden.
- *Stärkung und Ausbau des Kinder- und Jugendplans des Bundes KJP* – Expertise der Fachverbände müssen genutzt werden.
- *Den Aufbau von Parallelstrukturen vermeiden* – Es muss sichergestellt werden, dass durch ein Demokratiefördergesetz keine Strukturen geschaffen werden, die über den Kinder- und Jugendplan bereits vorhanden sind.
- *Stärkung und Ausbau einer vielfältigen Trägerlandschaft* – Perspektivisch muss es darum gehen, migrantische und BIPOC-Organisationen in die allgemeine politische Bildung einzubeziehen und gleichzeitig die politische Bildung als Ganzes weiterzuentwickeln.
- *Erwachsene als Zielgruppe in den Blick nehmen* – Ein Demokratiefördergesetz sollte auch die politische Erwachsenenbildung inhaltlich und strukturell stärken und Angebote und Maßnahmen unterstützen, die Menschen jenseits der Altersgrenze von 27 Jahren in den Blick nehmen und ansprechen.
- *Notwendigkeit einer unterstützenden Evaluation ohne bürokratische Hürden* wird gefordert.

Die AdB-Stellungnahme können Sie hier im Wortlaut lesen: www.adb.de/download/doc1/AdB-Stellungnahme_Diskussionspapier_Demokratiefördergesetz.pdf

Das Diskussionspapier der Ministerien: www.bmfsfj.de/diskussionspapier-demokratiefördergesetz

Demokratie braucht politische Bildung

AdB setzt im Verbund mit GEMINI Dialog mit Vertreter*innen des Deutschen Bundestages fort



Blick ins Paul-Löbe-Haus Foto: AdB

Der AdB hat gemeinsam mit den weiteren Vertreter*innen der Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung (GEMINI) im Bundesausschuss politische Bildung (bap) den Dialog mit Vertreter*innen des Deutschen Bundestages unter dem Motto „90 Minuten für die Politische Bildung“ fortgesetzt. Das interne Gespräch fand am 16. März 2022 online statt.

Dieser Dialog war 2021 im Rahmen des 17. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages in einem Onlinepodium zum Thema „Normal war gestern – Politische Jugendbildung nach Corona“ begonnen worden.

Gesprächspartner*innen waren dieses Mal die Bundestagsabgeordnete Ulrike Bahr (SPD), Vorsitzende des

Bundestagsausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ralph Edelhäußer (CDU/CSU), Heidi Reichinnek (Die Linke), und Marlene Schönberger (Bündnis 90/Die Grünen).

Hanna Lorenzen, Sprecherin der GEMINI, leitete das Gespräch zu aktuellen Themen der politischen Jugendbildung, so u. a. zu den aktuellen Herausforderungen für die politische Jugendbildung durch den kriegerischen Konflikt in der Ukraine und den damit verbundenen Flüchtlingsbewegungen, zum aktuell vorliegenden Haushaltsentwurf und zum Beteiligungsprozess des BMFSFJ und des BMI zum geplanten Demokratiefördergesetz (siehe die AdB-Stellungnahme www.adb.de/download/doc1/AdB-Stellungnahme_Diskussionspapier_Demokratief%C3%B6rdergesetz.pdf und die Stellungnahme von bap und GEMINI, <http://www.bap-politischebildung.de/stellungnahmen-des-bap-und-der-gemini-zum-diskussionspapier-von-bmfsfj-und-bmi-fuer-ein-demokratiefoerderungsgesetz>).

Wilfried Klein, Vorsitzender des bap, nahm ebenfalls an diesem Gespräch teil. Alle Gesprächsteilnehmenden waren sich zum Schluss einig, dass dieser Dialog themenbezogen eine Fortsetzung finden soll.

Die Aktualität und Weiterentwicklung politischer Erwachsenenbildung im Fokus

Die AdB-Fachkommission Erwachsenenbildung stellt sich aktuellen Herausforderungen

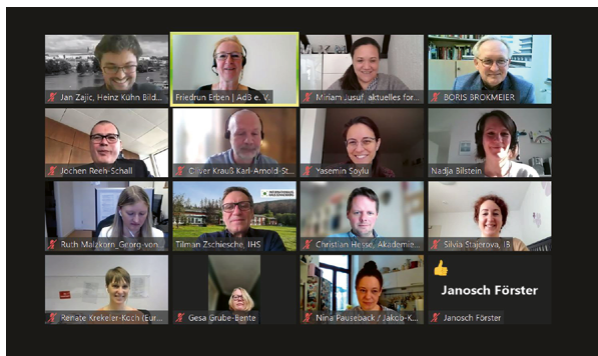


Foto: AdB

Am 23. und 24. März 2022 trafen sich die Mitglieder der AdB-Fachkommission Erwachsenenbildung zu einer Sitzung im Online-Format. Zwei inhaltliche Schwerpunkte standen auf dem Programm: die Ergebnisse und Erkenntnisse des Projekts „Polyphon! Diversität in der politischen Bildung stärken“ sowie das Thema „Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In allen Gesprächen der Kommissionsmitglieder waren darüber hinaus die Folgen des Krieges in der Ukraine sehr präsent und die Frage, wie politische Bildung und die Einrichtungen darauf reagieren können.

Die erste Austauschrunde stellte aber die Veränderungen, die in den letzten zwei Jahren mit Blick auf die Formate und auf Marketingstrategien beobachtet werden konnten, in den Mittelpunkt. Es wurde deutlich, dass die Corona-Pandemie trotz aller Krisen und Herausforderungen auch viele positive Entwicklungen beschleunigt hat: Neue Ideen sind entstanden und haben sich als gewinnbringend herausgestellt.

Das Thema Marketingstrategien wird die Kommission bei ihrer Herbst-Tagung noch einmal intensiver beschäftigen. Es konnten aber schon einige Beobachtungen gesammelt werden, die deutlich machen, dass der kollegiale Austausch zu konkreten Ideen und Erfahrungen erwünscht und wichtig ist.

Die Kommission hat das AdB-Projekt „Polyphon! Diversität in der politischen Bildung stärken“ in den letzten beiden Jahren besonders begleitet. Daher war es spannend, von der Projektleiterin Narmada Saraswati von den (Zwischen-)Ergebnissen des Projektes zu hören und gemeinsam zu überlegen, wie die Themen, Ideen und Zugänge verste-

tigt und weiterentwickelt und das Gespräch fortgeführt werden kann.

Das Projekt ist sehr wichtig für den Verband. Viele der im Projekt gelegten Pfade müssen nun für die Strukturen nutzbar gemacht werden. Neben der Veränderung von Strukturen muss aber auch über die Bildungsarbeit gesprochen werden. Die Fachtagung „Polyphonic encounters. Politische Bildung in einer pluralen Gesellschaft weiterentwickeln“, die im Rahmen des Projekts am 2. Juni 2022 in der Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin durchgeführt wurde, sowie die AdB-Fachtagung zum Jahresthema 2022 „Rassismuskritisch denken lernen. Diversität in Gesellschaft und Demokratie in und mit politischer Bildung stärken“, die am 5. und 6. September 2022 im Dietrich-Bonhoeffer-Haus in Berlin stattfinden wird, greifen das auf.

Das Projekt hat bei den Kommissionsmitgliedern viel bewegt und für das Thema Rassismuskritik sensibilisiert. Deutlich wurde aber, dass die Weiterarbeit an pädagogischen Konzepten noch aussteht. Ein weiterer Erfahrungsaustausch dazu ist wichtig und steht nach wie vor auf der Tagesordnung.

Der zweite Themenschwerpunkt „Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde mit einem Input von Oliver Krauß, Karl-Arnold-Stiftung, eingeführt. Er gab einen historischen Abriss zur Entstehung des Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und benannte die wichtigsten inhaltlichen Aspekte. Ziel war es, das Verhältnis von BNE und politischer Bildung zu klären und zu überlegen, wie die Kommission das Thema weiter bearbeiten kann. Die Karl-Arnold-Stiftung selbst orientiert sich mit ihrem Qualitätsmanagementsystem (vom Gütesiegelverbund Weiterbildung zertifiziert) an dem Nationalen Aktionsplan und an der NRW-Leitlinie BNE. Es wurde eine BNE-Strategie verfasst, ein Vorstandsbeschluss ist erfolgt, Mitarbeiterschulungen wurden durchgeführt und mehrere Arbeitsgruppen nehmen die unterschiedlichen Bereiche unter die Lupe.

Auch andere Einrichtungen sind in diesen Prozess eingestiegen. Es wird vereinbart, dass das Thema weiterhin auf der Tagesordnung bleibt, dass ein Austausch über Erfahrungen bei der Zertifizierung, über Formate und neue Ideen erfolgt.

Was WEISS ich? Rassismuskritisch denken lernen!

Projekte der AdB-Ausschreibung 2021 abgeschlossen – Neue Materialien auf politischbilden.de veröffentlicht

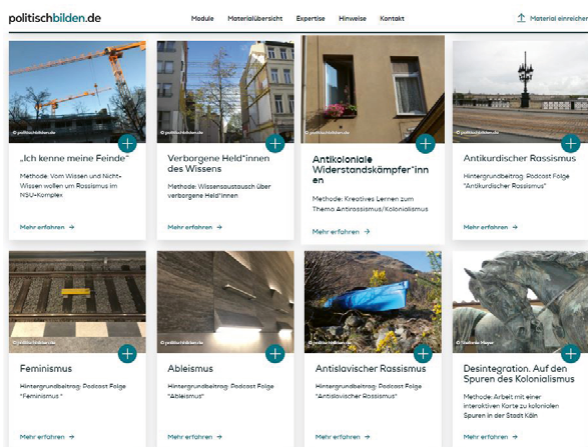


Foto: politischbilden.de

Im Rahmen der Ausschreibung des vergangenen Jahres zum AdB-Jahresthema 2021 „Was WEISS ich? Rassismuskritisch denken lernen! Eine Kernaufgabe für Gesellschaft und Politische Bildung“ wurden insgesamt 11 Projekte von AdB-Mitgliedereinrichtungen in Kooperation mit dem AdB und Schulen erfolgreich durchgeführt. Die Projekte hatten das Ziel, rassismuskritische Bildung zu fördern, Diversität sichtbar zu machen, selbstkritisch eigene Denk- und Verhaltensmuster zu hinterfragen und Privilegien thematisieren.

Die Willi-Eichler-Akademie e. V. in Köln hat beispielsweise Workshops für Schüler*innen zum Thema postkoloniale Lern- und Erinnerungsorte in Köln durchgeführt und Materialien als Anregung zur Arbeit zum Thema „Desintegration. Auf den Spuren des Kolonialismus“ auf politischbilden.de veröffentlicht.

Die Georg-von-Vollmar Akademie e. V. in Kochel am See hat in Kooperation mit Schule Anti-Rassismus- und Sensibilisierungsworkshops umgesetzt und dabei die Ausstel-

lung „Home Story Deutschland – Schwarze Biographien in Geschichte und Gegenwart“ einbezogen. Auch zu diesem Vorhaben ist Material mit dem Titel „Unlearn racism – learn diversity“ auf politischbilden.de eingegangen und bereichert die Plattform.

In einigen der durchgeführten Vorhaben spielte der NSU-Komplex eine Rolle und wurde von der HochDrei e. V. – Bilden und Begegnen in Brandenburg in Potsdam, von Soziale Bildung e. V. in Rostock und von dock europe e. V. in Hamburg aufgegriffen. Hier ging es unter anderem um zivilgesellschaftliches Engagement gegen rechten Terror in Deutschland und um sozialraumbezogene, rassismuskritische Bildungsarbeit zum NSU-Komplex. Die Anregungen zur Durchführung dieser Projekte stehen ebenfalls allen Interessierten auf politischbilden.de zum Thema „Gesellschaftlicher Umgang mit Rechtem Terror“, als Einstiegsmethode für die Auseinandersetzung mit dem NSU-Komplex und zum Wissen und Nicht-Wissen wollen um Rassismus im NSU-Komplex zur Verfügung.

Der AdB freut sich über die durchgeführten Kooperationen und die Bereicherung der Plattform politischbilden.de dank der vielen neuen Materialien. Auf diesem Wege können politische Bildner*innen, Lehrkräfte und Respekt Coaches von der Umsetzung der Vorhaben erfahren und profitieren. Für weitere Kooperationen mit Schulen, beispielsweise zur Umsetzung von Gruppenangeboten im Bundesprogramm Respekt Coaches, stehen die Mitgliedseinrichtungen des AdB gerne zur Verfügung.

Als Partner des Programms wird der AdB vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

Personalgewinnung in Bildungsstätten

Kommission Verwaltung und Finanzen tagte in der Akademie Biggesee

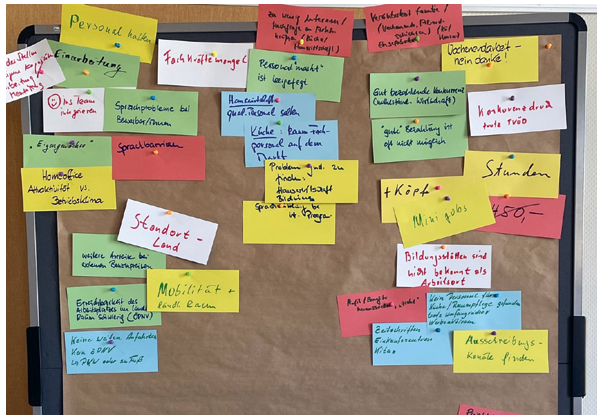


Foto: AdB

Vom 22.–23. März 2022 tagte die AdB-Fachkommission Verwaltung und Finanzen in der Akademie Biggesee. Die Kommissionsmitglieder freuten sich, dass die Veranstaltung in Präsenz stattfinden konnte und zahlreiche Mitglieder anreisten.

In der Sitzung war der Krieg in der Ukraine sehr präsent. Je nach geographischer Lage, Größe und vorhandener Infrastruktur unterscheiden sich die Herausforderungen, mit denen die Einrichtungen angesichts des Krieges konfrontiert sind. Alle bieten Geflüchteten Hilfe und Unterstützung nach ihren Möglichkeiten an.

Die aktuellen Preisentwicklungen, die zum Teil auf die Folgen der Corona-Pandemie zurückzuführen sind, aber

durch den Krieg noch einmal eine neue Dynamik bekommen haben, stellen alle Bildungsstätten vor eine kaum zu lösende Aufgabe.

Der Schwerpunkt der Frühjahrssitzung lag auf dem Thema Personalgewinnung. Vor allem in den Bereichen Hauswirtschaft und Haustechnik ist es schwer, qualifiziertes Personal zu finden. Dass Bildungsstätten als Arbeitgeber*innen nicht bekannt genug sind, wurde als ein Problem identifiziert. Auch die Personalgewinnung in den Bereichen Verwaltung und Pädagogik stellt eine Herausforderung dar. Die zielgruppengerechte Formulierung von Stellenanzeigen und deren Veröffentlichung auf den richtigen Kanälen können dabei helfen, mehr Bewerber*innen anzusprechen. Hier zeigte sich, wie wichtig der kollegiale Austausch ist.

Ein Kommissionsmitglied gab einen Input zum Thema Personalgewinnung durch Ausbildung am Beispiel des Einstiegsqualifizierungsprogramms der Agentur für Arbeit, das Jugendlichen durch ein Praktikum den Einstieg in das Berufsleben erleichtern soll.

Die Herbstsitzung der Kommission Verwaltung und Finanzen mit anschließender Fachtagung zum Thema *Personalführung, Personalmanagement und Organisationsentwicklung in Bildungsstätten* findet vom 20.–22. September 2022 in der Europäischen Akademie Berlin statt.

Akademie für Kinder- und Jugendparlamente

Drittes Vernetzungstreffen im Internationalen Forum Burg Liebenzell



Foto: AdB

Vom 30. bis 31. März 2022 hat das dritte Vernetzungstreffen der Akademie für Kinder- und Jugendparlamente im Internationalen Forum Burg Liebenzell stattgefunden. Im Fokus der Veranstaltung stand neben dem Austausch über die Arbeit an den Akademiestandorten die Bestimmung des Verhältnisses von politischer Bildung und Jugendbeteiligung.

Neben den Ansprechpersonen der Akademiestandorte waren auch Vertreter*innen der Servicestelle Starke Kinder- und Jugendparlamente im Deutschen Kinderhilfswerk, des Jugendbeirats der Initiative Starke Kinder- und Jugendparlamente, der Servicestelle Kinder- und Jugendbeteiligung Baden-Württemberg und des Dachverbands der Jugendgemeinderäte Baden-Württemberg dabei. Die Vernetzung mit neuen und altbekannten Gesichtern war dabei für alle gewinnbringend. Besonders erfreulich war, dass auch der kürzlich zur Akademie dazu gestoßene Standort im Saarland teilnahm, sodass nun in allen 16 Bundesländern ein Standort der Akademie für Kinder- und Jugendparlamente existiert.

In der beeindruckenden Kulisse der Burg standen zu Beginn das Wiedersehen und Kennenlernen auf dem Programm. Anschließend wurde die Arbeit des Akademiestandortes „Internationales Forum Burg Liebenzell“ in Baden-Württemberg vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass der Standort bereits mittendrin im Projekt ist, viele spannende Maßnahmen umgesetzt hat bzw. plant und sich auch auf Landesebene mit der Servicestelle und dem Dachverband in einem intensiven Austausch befindet. Über das konkrete Beispiel gelangte die Gruppe zu einem Austausch zur Arbeit an allen Standorten. Dabei wurden

Formate, Inhalte und Bedarfe miteinander geteilt und über bestehende Herausforderungen gesprochen.

Nach einer Kaffeepause folgte ein Input durch Oliver Emde von der Universität Hildesheim, der Einblicke in das Verhältnis von politischer Bildung und Partizipation bot. Er machte deutlich, dass Demokratie, Partizipation und politische Bildung aufeinander bezogen sind und in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Die politische Bildung kann somit nicht neutral sein, da sie sich entweder affirmativ auf gegebene demokratische Strukturen bezieht oder kritisch an der Weiterentwicklung dieser Strukturen mitwirkt. Durch die konkrete Beteiligung an demokratischen Aushandlungsprozessen können Erkenntnisse über politische Strukturen gewonnen und das Interesse an gesellschaftlichen Fragen geweckt werden. Eine wichtige Aufgabe politischer Bildung ist in diesem Zusammenhang, Beteiligungsprozesse zu reflektieren und mit gesellschaftlichen Strukturen (und Widersprüchen) in Beziehung zu setzen. Statt bei individueller Handlungsanpassung stehen zu bleiben, können konkrete Entscheidungen und Konflikte so exemplarisch auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen und als politisch analysiert werden. In der anschließenden Diskussion wurde erörtert, welche konkreten Qualifizierungsangebote sich daraus für die Akademie ergeben. Dass sich Angebote dabei nicht nur an Jugendliche, sondern auch an Erwachsene richten müssen und eine (Re-) Politisierung von Themen für eine kritische Reflexion notwendig ist, waren dabei wichtige Erkenntnisse.

Am zweiten Tag wurden aktuelle Themen und Fragen der Akademie aufgegriffen und diskutiert. Darüber hinaus stellte die Servicestelle Starke Kinder- und Jugendparlamente ihre Arbeit und ihre Beratungsangebote dar und es wurden Schnittstellen und Anknüpfungspunkte mit der Akademie besprochen. In einem „Mini-BarCamp“ hatten die Teilnehmenden im Anschluss die Möglichkeit, eigene Themen zu setzen und zu besprechen. Dabei ging es unter anderem um den Umgang mit adultistischen Strukturen, Mädchenbeteiligung und Diversität, die Einbindung marginalisierter Kinder und Jugendlicher, Kommunikationskanäle zur Erreichung von Jugendlichen und um die Umsetzung von Aspekten der politischen Bildung in den konkreten Angeboten.

<https://kijupa.adb.de>

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

In eigener Sache: Der Redaktionsbeirat für die Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“ arbeitet seit Januar 2022 in neuer Zusammensetzung. Neu in den Beirat berufen wurden **ANJA DARGATZ**, Leiterin des Fritz-Erler-Forums Stuttgart (Friedrich-Ebert-Stiftung) sowie **DR. CHRISTIAN JOHANN**, Direktor der Europäischen Akademie Berlin e. V.

IBRAHIM ETHEM EBREM ist seit Januar 2022 nicht mehr als Geschäftsführender Direktor bei Teilseid e. V. / Muslimische Akademie Heidelberg i. G. tätig. Er bleibt weiterhin Vorstandsvorsitzender des Vereins. **YASEMIN SOYLU** hat zum 1. Januar 2022 die kommissarische Geschäftsführung übernommen.

Seit 1. Januar 2022 ist **FRANZISKA BREITFELD** die neue Geschäftsführerin des Netzwerks zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, National Coalition Deutschland.

Am 23. Februar 2022 hat das Bundeskabinett die Staatsministerin für Integration **REEM ALABALI-RADOVAN** zur Beauftragten der Bundesregierung für Antirassismus ernannt. Sie übernimmt diese Aufgabe in Personalunion mit ihrem Amt der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Seit 1. März 2022 ist **HANNA LORENZEN** die neue Sprecherin der „Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung“ (GEMINI). Sie leitet als Bundestutorin der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (et) eine bundesweit tätige Organisation der außerschulischen politischen Jugendbildung. Von 2018–2021 war sie Mitglied der Sachverständigenkommission zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung.

Die Bundesregierung hat im März 2022 den Rechtsanwalt **DR. MEHMET DAIMAGÜLER** zum Beauftragten der Bundesregierung gegen Antiziganismus und für das Leben der Sinti und Sintizze sowie Roma und Romanja in Deutschland berufen. Der Beauftragte ist im BMFSFJ angesiedelt und wird die Maßnahmen der Bundesregierung gegen Antiziganismus koordinieren.

Seit Mitte März 2022 hat die Franken-Akademie Schloß Schney e. V. einen neuen Geschäftsführer, **DIERK HAIN**. Neue Hauswirtschaftsleiterin ist **CHRISTINE STÖWER-STUBENRAUCH**.

In eigener Sache: Ende März 2022 hat **IVONNE MEISSNER**, langjährige Mitarbeiterin im Bereich Öffentlichkeitsarbeit in der AdB-Geschäftsstelle, den AdB verlassen, um sich neuen Aufgaben zu widmen. Ihre Nachfolgerin, **SANDRA CZAJA**, hat Anfang Mai in der AdB-Geschäftsstelle ihre Arbeit aufgenommen. Anfang Juni 2022 hat die Finanzabteilung Verstärkung durch die neue Kollegin **ZEKIYE BAHTIYAR** bekommen. Und auch im Fachbereich politischbilden.de gab es einen Wechsel: **LEA JAENICKE**, Bildungsreferentin bei politischbilden.de, ist in Elternzeit gegangen. Neuer Referent im Bereich politischbilden.de ist seit dem 1. Juni 2022 **NICO SCHNEIDER**.

Zum 1. April 2022 hat **ANDREA RÜHMANN** die Geschäftsführung der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (AKSB) übernommen. Zuvor war sie rund 17 Jahre in der politischen Bildungsarbeit bei verschiedenen Verbänden, Vereinen, in Universität und Schule tätig.

Die Gründerin und Vorstandsvorsitzende der Amadeu Antonio Stiftung, **ANETTA KAHANE**, gibt nach fast 25 Jahren ihren Posten an der Spitze der Organisation ab. Die Leitung hat zum 1. April 2022 ein Trio übernommen, das →

seit Jahren für die Stiftung arbeitet: **TIMO REINFRANK**, **TAHERA AMEER** und **LARS REPP**.

Die langjährige Direktorin der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland IJAB, **MARIE-**

LUISE DREBER, geht zum 30. September 2022 in den Ruhestand. Die Mitgliederversammlung hat **DANIEL POLI**, derzeit Leiter des IJAB-Geschäftsbereichs „Qualifizierung und Weiterentwicklung der internationalen Jugendarbeit“ und Stellvertreter der Direktorin, zum neuen Direktor bestellt. Er wird das Amt zum 1. Oktober 2022 übernehmen.

Aus Profession und Politik

Studie Jugend und Corona III

Der Forschungsverbund „Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-Zeit“ (Universitäten Frankfurt und Hildesheim) hat erste Ergebnisse der dritten JuCo-Studie vorgestellt. Beschrieben werden die großen Belastungen durch die Corona-Pandemie.

Die in Deutschland nun mittlerweile seit fast zwei Jahren andauernde Pandemie hat das gesellschaftliche Zusammenleben einschneidend verändert und Menschen in unterschiedlichen biographischen Phasen und Lebensaltern empfindlich getroffen. Dies gilt insbesondere für junge Menschen, da Kindheit und Jugend eine Zeit der Bewegung, der Bildungsgelegenheiten, der Zukunftsplanungen und sozialen Begegnungen ist. Nicht wenige Jugendliche und junge Erwachsene haben daher den Eindruck, sie hätten ihre Jugend verpasst und fragen sich, ob sie dies je nachholen können.

Der Forschungsverbund stellt in einem Arbeitspapier vor, wie Jugendliche und junge Erwachsenen selbst ihre Lage nach fast zwei Jahren Pandemie einschätzen und welche Veränderungen sich über den Zeitraum von Frühjahr 2020 bis Winter 2021 nachzeichnen lassen.

Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass Jugendliche immer noch Angst vor ihrer Zukunft haben und trotzdem ihre Jugend in der Pandemie selbst gestalten. Zudem stellen sie fest, dass die Jugendlichen sich zu Beginn der

Pandemie vor allem auf ihre Rolle als Schüler*innen reduziert und in ihren Lebensumständen von der Politik kaum wahrgenommen fühlten. In den neuen Befragungen lassen sich jedoch tendenzielle Veränderungen feststellen: Die dritte, aktuelle Online-Befragung von Jugendlichen vom Dezember 2021 ergibt, dass sich einige Jugendliche inzwischen politisch mehr gehört fühlen; allerdings hat die Mehrheit nach wie vor den Eindruck, dass sie politische Entscheidungen nicht beeinflussen kann.

Die Studie zeigt allerdings auch, dass die lange Dauer der Pandemie bei den jungen Menschen deutliche Spuren hinterlassen hat: Noch immer erfahren viele von ihnen starke Einschränkungen in Bildung und Freizeit. Das Lernen zu Hause für Schule und Hochschule fällt vielen schwer. Der Anteil der jungen Menschen, der Angst vor der Zukunft hat, hat sich im Laufe des Jahres 2021 sogar noch einmal erhöht. Die Belastungen sind sehr ausgeprägt: Mehr als jede*r Fünfte gibt an, professionelle Hilfe- und Beratungsangebote zu brauchen, jedoch nicht über ein entsprechendes Angebot zu verfügen.

Quelle und weitere Informationen: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1326>

UNESCO-Weltbildungsbericht in Deutschland vorgestellt

Mit der Verabschiedung der Globalen Nachhaltigkeitsagenda hat sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung dieses Ziels, evaluiert die Fortschritte und veröffentlicht jährlich den Weltbildungsbericht. Der Weltbildungsbericht 2021/2022 wurde im Dezember 2021 vorgelegt. Er warnt vor zunehmender Ungleichheit durch hohe Kosten, unzureichende staatliche Aufsicht und mangelnde Regulierung privater Bildungseinrichtungen in vielen Ländern. Der Bericht präsentiert fünf Empfehlungen für qualitativ hochwertige Bildung für alle Menschen.

Mitte Februar 2022 haben nun das Auswärtige Amt, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und die Deutsche UNESCO-Kommission die deutschsprachige Kurzfassung des aktuellen UNESCO-Weltbildungsberichts vorgestellt. Die Studie beleuchtet die Rolle nichtstaatlicher Akteure in der Bildung.

Weltweit besuchen 350 Millionen Kinder und Jugendliche nichtstaatliche Schulen. Allerdings fehlen in vielen Ländern Vorschriften für den privaten Bildungssektor oder die Fähigkeit, solche Vorschriften umzusetzen. Laut des UNESCO-Berichts wirkt sich das negativ auf die Bildungsqualität aus und verschärft die Ungleichheit zwischen Arm und Reich. Insbesondere Haushalte in den am wenigsten entwickelten Ländern wenden einen großen Anteil ihres Einkommens für die Bildung ihrer Kinder auf. Beträgt der Anteil privater Ausgaben an den Bildungskosten in Staaten mit hohem Einkommen nur 16 %, sind es in ärmeren Ländern bis zu 39 %. Dies führt dazu, dass viele Familien auf Kredite angewiesen sind, um ihren Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen.

Im Grundgesetz ist das Recht auf Gründung einer privaten Schule festgeschrieben. Eine Anerkennung setzt jedoch voraus, dass sie Schüler*innen unabhängig vom Einkommen ihrer Eltern offenstehen. In Deutschland besuchten vergangenes Schuljahr mehr als eine Million Kinder und Jugendliche Privatschulen. Ihre Zahl wächst seit Jahren. Aber auch in anderen Bereichen des deutschen Bildungssystems spielen nichtstaatliche Akteure eine Rolle. So befanden sich 2021 zwei Drittel aller Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft. Die Zahl der Studierenden an privaten Hochschulen hat sich seit dem Jahr 2000 mehr als versiebenfacht, auch wenn sie mit rund 340.000 von insgesamt 2,9 Millionen Studierenden zum Wintersemester 2020/2021 vergleichsweise gering ausfällt.

Die UNESCO fordert in ihrem Bericht, Chancengerechtigkeit bei der Finanzierung von Bildung konsequent mitzudenken, eine effektive staatliche Aufsicht für nichtstaatliche Akteure, die Schaffung von Qualitätsstandards und Monitoring, den Austausch von guter und innovativer Praxis im Bildungsbereich sowie den Schutz des Bildungssystems vor Partikularinteressen.

Quelle: www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030/unesco-weltbildungsbericht/bericht-2021-22-vorgestellt

Deutsche Kurzfassung: www.unesco.de/document/10675/weltbildungsbericht-202122-nichtstaatliche-akteure-der-bildung-deutsche-kurzfassung

Englische Langfassung: www.unesco.de/sites/default/files/2021-12/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202021.pdf

Broschüre „Gerüchte, Widersprüche, Desinformation“

Ende 2021 ist die Broschüre „Gerüchte, Widersprüche, Desinformation. Eine Methodensammlung zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit“ erschienen. Sie wird herausgegeben von Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V., einer Jugend- und Bildungsinitiative zur historisch-politischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft.

In den letzten beiden Jahrzehnten nahm die Verbreitung des Antisemitismus massiv zu. Durch die rasanten technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen werden die Ansprüche der Moderne und die komplexen politischen Vorgänge noch unüberschaubarer. Insbesondere in der fragilen Phase der Adoleszenz kann eine antisemitische Weltdeutung mit der damit einhergehenden Komplexitätsreduktion und manichäischen Einteilung in Gut und Böse vermeintliche Sicherheit, Sinnstiftung und emotionale Befriedigung bieten. Die Antisemitismusforscherin Monika Schwarz-Friesel spricht von einer „Omnipräsenz“ von Judenfeindschaft und Verschwörungsmmythen im digitalen Zeitalter und in der Onlinekommunikation. Gleichzeitig ist das Internet die bedeutendste Informationsquelle, ein Freizeitort und ein elementarer Bestandteil der Lebens-

welt von Jugendlichen. Angesichts dessen erscheint der Handlungsbedarf der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus offenkundig. Mit dem Projekt „world wide antisemitism“ ist ein Konzept entstanden, das die Entwicklungen des Antisemitismus im digitalen Zeitalter zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung macht. Das Konzept besitzt mit den Modulen Diskriminierungssensibilität, Geschichte und Aktualität von Verschwörungsmmythen, israelbezogener Antisemitismus, Onlinekommunikation und digitale Desinformation sowie jüdische Perspektiven auf Antisemitismus sehr unterschiedliche und dennoch eng miteinander verwobene und aufeinander aufbauende Themenschwerpunkte. Mit der Handreichung und dem dazugehörigen Fortbildungsangebot sollen Lehrkräfte motiviert werden, antisemitismuskritische Bildungsarbeit in den eigenen Unterricht einzubauen. Für aktuelle Erkenntnisse der Antisemitismusforschung und für Betroffenenperspektiven soll sensibilisiert werden.

Quelle, weitere Informationen und Download: www.spiegelbild.de/methodensammlung-zur-antisemitismuskritischen-bildungsarbeit

Weiterbildung in Deutschland: Status quo und Trends

Bereits zum vierten Mal legt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die „Trends der Weiterbildung“ vor. Weil der Weiterbildungsbereich institutionell ebenso vielfältig wie fragmentiert ist, sind Themenfelder und Angebotsspektrum der Anbieter in ihrer Gesamtheit nur schwer überschaubar. Die aktuelle Trendanalyse schafft hier einen wertvollen Überblick für Verantwortliche in Bildungspraxis und Bildungspolitik – und bietet damit eine empirische Grundlage für die Einschätzung, Planung und Steuerung künftiger Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft. Erstmals geschieht dies anhand eines vorgeschalteten Rahmenkapitels zu den konzeptionellen Grundlagen der Trendanalyse. Zusätzlich zur Analyse von Zeitreihen werden auch inhaltliche Trends als Querschnittsthemen in den einzelnen Kapiteln adressiert: Wissenskultur und Steuerung, soziale Kohäsion und Digitalisierung. Ein

Kapitel widmet sich den vorliegenden Befunden zu den Folgen der Corona-Pandemie für die Weiterbildung.

Die DIE-Trendanalyse stellt Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von aktuellen Befunden der Bildungsforschung bereit. Die Autor*innen präsentieren aktuelle Trends zu den Themen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen und Personal, widmen sich den Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung und der Weiterbildung in Betrieben.

Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Download der Broschüre: www.die-bonn.de/id/41438

UNESCO-Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz in Deutschland

Im November 2021 haben die 193 UNESCO-Mitgliedstaaten den ersten global gültigen Völkerrechtstext zur ethischen Entwicklung und Nutzung Künstlicher Intelligenz (KI) verabschiedet: die „Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz“. Eine neue Studie im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission zeigt auf, an welchen Stellen in Deutschland noch Handlungsbedarf besteht.

KI hat das Potenzial, unsere Lebensweise radikal zu verändern, sowohl mit Blick auf das soziale Miteinander als auch auf unseren Umgang mit den natürlichen Ressourcen unseres Planeten. Dabei zeigt KI schon heute „zwei Gesichter“: Sie kann unter anderem helfen, unseren Alltag zu erleichtern, Krankheiten frühzeitig zu erkennen oder Artenvielfalt effektiver zu überwachen. Sie wird aber auch für Maßnahmen eingesetzt, die aus ethischer und menschenrechtlicher Sicht nicht toleriert werden dürfen, wie die Unterdrückung von Meinungsvielfalt oder die Diskriminierung von Minderheiten.

Die UNESCO-Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz setzt einen klaren Regulierungsrahmen für eine ethische Entwicklung und Nutzung von KI – sowohl für aktuelle als auch für zukünftige Anwendungsbereiche. Die

Empfehlung gibt Handlungsaufträge für die Regierungen der UNESCO-Mitgliedstaaten in elf Politikfeldern, darunter Bildung, Kultur, Kommunikation, Arbeit und Gesundheit.

Das von der Deutschen UNESCO-Kommission beauftragte Gutachten mit dem Titel „UNESCO-Empfehlung zur Ethik Künstlicher Intelligenz. Bedingungen zur Implementierung in Deutschland“ soll deutsche Ministerien, Behörden und andere Verantwortliche bei der Umsetzung der Empfehlung unterstützen.

Das Gutachten zeigt: Deutschland hat in einigen Feldern bereits erste wichtige Schritte unternommen, um KI menschenrechtskonform und gemeinwohlorientiert zu regulieren, in anderen Feldern besteht jedoch noch großer Handlungsbedarf. Die KI-Ethik-Empfehlung der UNESCO bietet hierfür einen Orientierungsrahmen.

Quelle, weitere Informationen und Download der Broschüre:
www.unesco.de/wissen/wissenschaft/ethik-und-philosophie/studie-umsetzung-ki-ethik-empfehlung

UNESCO-Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>

Jugendstudie der Vodafone Stiftung Deutschland

Die Unzufriedenheit mit der Politik geht bei jungen Menschen in Deutschland weit über die Tagespolitik hinaus. Das will eine Studie der Vodafone Stiftung Deutschland belegen. Obwohl die Mehrheit der jungen Menschen (66 %) ihre Generation als eine wahrnimmt, die politisch etwas verändern möchte, hat weniger als ein Drittel (29 %) das Gefühl, Politik beeinflussen zu können. Drei Viertel (75 %) erleben die deutsche Demokratie als zu schwerfällig, um aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu lösen. Entsprechend pessimistisch blicken junge Menschen nach vorne: 86 % machen sich Sorgen um ihre Zukunft. Nur acht Prozent haben die Hoffnung, dass es ihren Kindern einmal bessergehen wird als ihnen.

Lediglich 23 % erwarten, dass Deutschland den Klimawandel bis 2050 im Griff hat. Weniger als ein Drittel (30 %) denkt, dass Deutschland bis dahin sozial gerechter sein wird als heute.

Weniger als ein Drittel der 14- bis 24-Jährigen (29 %) hat das Gefühl, Politik beeinflussen zu können. Auch der Funktionsfähigkeit der Demokratie in Deutschland steht die Jugend skeptisch gegenüber: Gerade einmal die Hälfte der Befragten (50 %) ist zufrieden damit, wie Demokratie in Deutschland funktioniert.

Junge Frauen sind im Vergleich deutlich unzufriedener damit, wie die Demokratie in Deutschland funktioniert (51 vs. 41 % bei den Männern). Bei jungen Menschen mit formal niedrigem Bildungsstand ist das politische Interesse gleichzeitig deutlich kleiner. Sie informieren sich auch seltener über politische Themen und schätzen die Bereitschaft zur politischen Veränderung geringer ein als diejenigen mit formal hohem Bildungsstand.

Quelle, weitere Informationen und Download der Studie:
www.vodafone-stiftung.de/jugendstudie-2022

Ausschreibungen und Wettbewerbe

denkt@g – Bundesweiter Jugendwettbewerb der Konrad-Adenauer-Stiftung

Anlässlich des Tages des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar 2022 hat die Konrad-Adenauer-Stiftung zur Teilnahme am bundesweiten Jugendwettbewerb zum Thema „Antisemitismus – früher und heute. Spurensuche und Auseinandersetzung bis in die Gegenwart“ aufgerufen. Junge Menschen im Alter von 16–22 Jahren sind dazu aufgerufen, sich in unterschiedlicher Form mit dem Nationalsozialismus und der Shoa, aber

auch mit aktuellen Fragen zu Antisemitismus, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in unserer Gesellschaft auseinanderzusetzen. Die Wettbewerbsbeiträge sollen mediengerecht in Form von kreativ gestalteten Instagram-Kanälen bis zum 31. Oktober 2022 eingereicht werden. Zu gewinnen gibt es Geld- und Sachpreise.

Weitere Informationen: www.kas.de/de/denktag-wettbewerb

„Entrepreneurship Education“: Projekte und Ideen von jungen Menschen gesucht

Aus dem Förderfonds Demokratie fördert die Stiftung Bildung Projekte und Ideen, die sich für soziale Gerechtigkeit und andere demokratierelevanten Themen einsetzen und unter dem Motto „Entrepreneurship Education“ stehen. Die Fördersumme beträgt zwischen 500 und 5.000 Euro. Gesucht sind Projekte, die neue Ideen im Themenfeld umsetzen oder bereits bestehende Initiativen weiterent-

wickeln wollen und noch nicht an anderen Förderprogrammen teilnehmen. Dabei geht es um Ideen junger Menschen und kreative Formate, die sich damit befassen, wie Demokratie zukunftsfähig gestaltet werden kann. Anträge können fortlaufend und formlos eingereicht werden.

Weitere Informationen: www.stiftungbildung.org/foerderfonds-demokratie

Sonderförderung Ukraine der Aktion Mensch

Aktion Mensch will helfen, Menschen mit Behinderung, Kindern und Jugendlichen sowie deren Begleitung ein sicheres Ankommen aus der Ukraine und den schnellen Zugang zu unterstützenden Angeboten zu ermöglichen. Daher wurde die „Sonderförderung Ukraine: Hilfe für geflüchtete Menschen“ in Höhe von 20 Millionen Euro eingerichtet. Projekte die die Lage der Geflüchteten unbürokratisch und schnell verbessern helfen, können mit bis zu 100.000 EUR gefördert werden, so z. B. Projekte zur

Sensibilisierung für die Bedarfe geflüchteter Menschen mit Behinderungen und geflüchteter Kinder und Jugendlicher.

Anträge können bis 31. Dezember 2022 gestellt werden. Nach Bewilligung ist jedes Vorhaben innerhalb von 12 Monaten umzusetzen.

Weitere Informationen: www.aktion-mensch.de/foerderung/foerderprogramme/sonderfoerderung-ukraine

Dieter Baacke Preis 2022

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) schreibt, zusammen mit dem BMFSFJ den jährlichen Dieter Baacke Preis für herausragende medienpädagogische Projekte in folgenden Kategorien aus, die jeweils mit 2.000 EUR dotiert sind: Projekte von und mit Kindern; Projekte von und mit Jugendlichen; Interkulturelle und internationale Projekte; In-klusive und intersektionale Projekte; Netzwerkprojekte und der Sonderpreis. Bewerbungen können sich außerschulische oder in der Kooperation mit Schulen tätige medienpädagogische Projekte, die

diesen Prozess unterstützen. Sie sollten im Vorjahr oder in diesem Jahr entstanden und bis zum 31. Juli 2022 abgeschlossen sein.

Der diesjährige Sonderpreis trägt den Titel „Let’s save our planet – Medienpädagogische Projekte zur ökologischen Transformation“.

Bewerbungen sind bis zum 31. Juli 2022 möglich.

Weitere Informationen: <https://dieter-baacke-preis.de>

Veranstaltungen

2. bis 4. September 2022

Berlin

BundesJugendKonferenz

Veranstalter: BMFSFJ / Stiftung SPI

<https://jugendstrategie.de/veranstaltung/bundesjugendkongress-2022-bujuko>

5. bis 6. September 2022

Berlin

AdB-Fachtagung „Rassismuskritisch denken lernen. Diversität in Gesellschaft und Demokratie in und mit politischer Bildung stärken“

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

www.adb.de/fachtagung-rassismuskritik-2022

22. bis 23. November 2022

Bad Kissingen

AdB-Fachtagung „Widerstandsfähigkeit demokratischer Gesellschaften stärken. Die Rolle politischer Bildung in Zeiten globaler Krisen“

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

www.adb.de

13. bis 15. Mai 2025

Leipzig

18. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT)

Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

<https://www.jugendhilfetag.de>

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 5–7/2022 Schwerpunkt: Geschlechtergerechte Sprache

Heft 8–9/2022 Schwerpunkt: Die Bahn

Heft 10–11/2022 Schwerpunkt: Digitale Gesellschaft

Heft 12/2022 Schwerpunkt: Schwarz und Deutsch

Heft 13–14/2022 Schwerpunkt: Kinder und Politik

Heft 15–17/2022 Schwerpunkt: Landwirtschaft

Heft 18–19/2022 Schwerpunkt: Geldpolitik

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb, Adenauerallee 86, 53113 Bonn; www.bpb.de

Blätter für deutsche und internationale Politik,

Heft 2/2022 Schwerpunkte z. B.: „Spaziergänge in Ostdeutschland“; Der Kampf gegen Klima-Apartheid; Mit der Impfpflicht aus der Krise; Europas Zäune, Europas Schande

Heft 3/2022 Schwerpunkt z. B.: Gründe und Hintergründe der militärischen Eskalation; Eine sozial-ökologische Zukunft jenseits des kompromisslosen Wachstums; Entkriminalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen

Heft 4/2022 Schwerpunkt z. B.: Putins Angriffskrieg; Folgen der militärischen Aggression für Europa; Zusammenhang von Klimawandel, fossilen Energien und Ukraine-Krieg

Heft 5/2022 Schwerpunkt z. B.: Gegen „Nazis“: Putins Hetze, Russlands Krieg; Der neue Antisemitismusstreit

Bezug: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Torstr. 178, 10115 Berlin; www.blaetter.de

deutsche jugend, Heft 1/2022 Schwerpunkt: Selbstorganisation Jugendlicher in der offenen Jugendarbeit

Heft 2/2022 Schwerpunkt: Umwelterfahrungen von Kindern und Jugendlichen und Klimaschutz

Heft 3/2022 Schwerpunkt: Folgen der Corona-Pandemie für Jugend und Jugendarbeit

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstraße 10, 69469 Weinheim; www.beltz.de

Die politische Meinung. Zeitschrift für Politik, Gesellschaft, Religion und Kultur, Heft 572/2022 Schwerpunkt: Staat – Ideen zu seiner Modernisierung

Heft 573/2022 Schwerpunkt: Netzkultur – Leben in der digitalisierten Gesellschaft

Bezug: Konrad-Adenauer-Stiftung, Rathausallee 12, 53757 Sankt Augustin; www.politische-meinung.de

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts,

Heft 1/2022 Schwerpunkt: Ungleiche Elternschaft. Warum die soziale Kluft zwischen Familien wächst und was der Neunte Familienbericht empfiehlt

Bezug: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München; www.dji.de/impulse

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2022** Schwerpunkt: Ehrenamt und Engagement

Bezug: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, 37073 Göttingen; www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.) und vom Comenius-Institut, **Heft 2/2022** Schwerpunkt: Didaktische Praxis

Bezug: Waxmann Verlag, Steinfurter Str. 555, 48159 Münster; www.waxmann.com

Forum Jugendhilfe, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, **Heft 1/2022** Schwerpunkt: Sozial- und Bildungsberichterstattung

Bezug: AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.agj.de

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 1/2022 Schwerpunkte z. B.: Frankreich; Ost-West-Vergleich: Differenzen und Angleichungen beim Wahlverhalten; Bürgergeld und Kindergrundsicherung; Rente und Generationengerechtigkeit

Bezug: Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen; www.budrich-verlag.de

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 1/2022**
Schwerpunkt: Recht und Finanzierung der Weiterbildung

Bezug: www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 1/2022** Schwerpunkt: Debatten

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (BAJ), **Heft 2/2022** Schwerpunkt: Konstruktiv kooperieren im Kinderschutz

Bezug: BAG Jugendschutz, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.kjug-zeitschrift.de

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, **Heft 44–45/2021** Schwerpunkt: Digitalisierung und Erwachsenenbildung. Reflexionen zu Innovation und Kritik

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, **Heft 1/2022** Schwerpunkt: Gesundheit und Medien

Heft 2/2022 Schwerpunkt: Sprache in den Medien. Deutungshoheit und Sprachschlachten

Bezug: kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München; www.kopaed.de

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, **Heft 1/2/2022**

Schwerpunkt: Visionen und Zweifel

Heft 3/2022 Schwerpunkt: Unser Staat

Heft 4/2022 Schwerpunkt: Nach der Zäsur

Bezug: Verlag J.H.W. Dietz, Dreizehmorgenweg 24, 53175 Berlin; <http://dietz-verlag.de>

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, **Heft 1/2022** Schwerpunkt: Gender – ein Thema der Politischen Bildung?!

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, **Heft 1/2022**

Schwerpunkt: Das schwierige koloniale Erbe

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2022** Schwerpunkt: OER

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de

Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, Sonderausgabe April/2022 Schwerpunkt: Gesellschaftswissenschaften (Sek. I und II)

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

pd-digital

Fachstelle Rechtsextremismusprävention (fa:rp)

Die Fachstelle Rechtsextremismusprävention (fa:rp) bei cultures interactive e. V. hat den Podcast „Rechtsextremismusprävention kompakt“ veröffentlicht, in dem es um die Rolle der Jugendarbeit in der Rechtsextremismusprävention geht. Der Podcast erklärt, was Rechtsextremismus ausmacht und was in der Präventionsarbeit wichtig ist. Es wurden neue Podcast-Folgen veröffentlicht: Praxistipps zum Umgang mit rechtsextremen Äußerungen und zur eigenen Haltung in der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen; der Ansatz der Narrativen Gesprächsführung (siehe Beitrag in diesem Heft), sowie der Einfluss rechtsextremer Gruppen in Jugendkulturen wie Rap und Gaming.

<https://farp.online/materialien.html>

Virtuelle Sonderausstellung „matter of fact – Warum wir an Verschwörungstheorien glauben möchten“

Am 22. Februar 2022 hat die Bildungsstätte Anne Frank die virtuelle Sonderausstellung „matter of fact – Warum wir an Verschwörungstheorien glauben möchten“ eröffnet, die sich mit der Geschichte, Struktur, Gefahr und Prävention von Verschwörungsmethoden beschäftigt. Sieben Expert*innen nähern sich in der virtuellen Sonderausstellung dem Phänomen in Form von kurzen Videos systematisch an.

<https://matter-of-fact.bs-anne-frank.de>

Aktiv für Menschenrechtsbildung – neue Website online

Anlässlich des Internationalen Tags der Bildung am 24. Januar 2022 ging die neue Website an den Start. Sie bietet eine Fülle an digitalem Bildungsmaterial zu den Themen Menschenrechte, Diskriminierungsschutz, Demokratie- und Friedensbildung sowie Inklusion und Partizipation. Die barrierefreie Website soll dazu beitragen, Materialien der Menschenrechtsbildung für alle Interessierten zugänglich zu machen. Das Herzstück bilden 57 Übungen zu Menschenrechten, die nach Thema, Dauer, Gruppengröße und Suchbegriff gefiltert werden können.

www.kompass-menschenrechte.de

Dossier „Identitätspolitik. Was uns zusammenhält“

Die Heinrich Böll Stiftung hat das Dossier „Identitätspolitik. Was uns zusammenhält“ auf ihrer Website veröffentlicht. Sie möchte mit dieser Seite zusammen mit den Autor*innen einen Beitrag zum Einstieg in das Thema Identitätspolitik leisten: Was meint der Begriff? Was können alternative Begriffe sein? Wie können gängige Fragen zu Identitätspolitik aus einer machtkritischen Sicht beantwortet werden? Außerdem widmet sich das Dossier aktuellen – auch internationalen – Debatten zum Thema. Am Schluss richtet sich der Blick auf mögliche Visionen und damit auf die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben wollen.

www.boell.de/de/identitaetspolitik-was-uns-zusammenhaelt

IJAB: USA-Special 2022 zum Deutsch-US-Amerikanischer Jugendaustausch

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. hat ein Special zu dem Thema Deutsch-US-Amerikanischer Jugendaustausch veröffentlicht, online auf der IJAB-Webseite und als PDF zum Download. Es will die große Vielfalt, die den deutsch-amerikanischen Jugendaustausch ausmacht, sichtbar machen und für eigene Projekte inspirieren.

<https://ijab.de/partnerlaender/usa/aktuelle-beitraege-zu-den-usa/deutsch-us-amerikanischer-jugendaustausch>

Hilfe-Portal „Germany4Ukraine“

Das Hilfe-Portal „Germany4Ukraine“ ist eine zentrale, sichere und vertrauenswürdige digitale Anlaufstelle für Geflüchtete aus der Ukraine, das von der Bundesregierung in Zusammenarbeit mit allen Ministerien, nachgeordneten Behörden und durch das BMI bestätigten Hilfsorganisationen aufgesetzt wurde. Als offizielles, staatliches und themenübergreifendes Angebot werden hier Informationen zu Unterkunft, Basisthemen sowie medizinischer Versorgung in Deutschland gebündelt. Die Informationen und Leistungen sind auf Ukrainisch, Russisch, Englisch und Deutsch verfügbar.

www.germany4ukraine.de

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2022

53. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Boris Brokmeier und Hon.-Prof.'in Dr. Beate Rosenzweig

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ulrich Ballhausen, Petra Barz, Ina Bielenberg, Boris Brokmeier, Anja Dargatz, Dr. Barbara Hopmann, Dr. Christian Johann, Hon.-Prof.'in Dr. Beate Rosenzweig

Redaktions- und Bezugsanschrift:
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
<https://fachzeitschrift.adb.de>
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Druckhaus Sportflieger

Bildnachweis: Copyrightthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €

1 bis 3 Abonnements (Print- und Online-Ausgabe): jährlich 20 €

ab 4 Abonnements (Print- und Online-Ausgabe): jährlich 16 €

Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare,

Arbeitslose (Print- und Online-Ausgabe): jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt und maßgeblich aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Die **Außerschulische Bildung** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift Außerschulische Bildung ...

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.

AdB

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de