

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen
1967 gegründet

Politik

unterrichten

D
V
P
B

Jahrgang 34

Heft 2019



Ruppe Koselleck: Bitume Rohölcollage Öl aus Alabama, Pommes und Borstenpinsel aus der Edition 1000

„Ist das noch Politische Bildung...?“

Neue didaktisch-methodische Zugänge in der politischen Bildung

26. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung
Donnerstag, 20. September 2018
Leibniz Universität Hannover

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Tonio Oeffering
Leuphana Universität
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg

Roland Freitag, StD i.R.
Altenhäger Straße 75
31558 Hagenburg

Henrik Peitsch, StR i.R.
Grundbreehe 9
49170 Hagen a.T.W.

Manfred Quentmeier, StD i.R.
Stargardstraße 18
38124 Braunschweig

für die: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB)
Landesverband Niedersachsen

Redaktion: Gerd Höfinghoff, StD i.R.
Henrik Peitsch, StR i.R.
dvpb.nds@dvpb-niedersachsen.net

Auflage: 700
Ausgabe: 2019
Jahrgang: 34
Erscheinungsweise: Eine Ausgabe im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten
Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

ISSN: 0930-2107

Redaktionsschluss: Ausgabe 2020 - 18. Mai 2020
Die DVPB im Internet: www.dvpb-nds.de

Druck: Druckerei Hartmut Rietbrock
Natruper Straße 87
49170 Hagen a.T.W.
T: 05405/98050
<http://www.rietbrock.de>

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne vorherige Zustimmung der Herausgeber unzulässig.

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Wenn es im Einzelfall nicht gelungen ist, Rechteinhaber ausfindig zu machen, werden diese gebeten, sich mit der Herausgeberin in Verbindung zu setzen.

Inhalt dieser Ausgabe	Seite
Editorial	4
27. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung am 26. September 2019	5
Einladung zur Mitgliederversammlung am 26. September 2019	
Wahlvorschlag des Vorstandes für den Vorsitz: Steve Kenner	6
Fachbeiträge	
<i>Hans-Jürgen Bieling</i>	
Jenseits der (neo-)liberal-kosmopolitischen Hegemonie? Die »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik	7
<i>Schüler Helfen Leben</i>	
Der Soziale Tag – Was ist das eigentlich?	17
<i>Martin Vialon</i>	
Raimund Hethey (1953-2018) – Intellektueller und unzeitgemäßer Erzieher im Spiegel der Zeit	18
<i>Annegret Jansen / Nikolaj Schulte-Wörmann / Henrik Peitsch</i>	
Zu einigen ausgewählten Grund- und Zeitfragen der Politischen Bildung und ihrer Didaktik – ein Interview mit Bernhard Claußen	38
<i>Dieter Plehwe</i>	
Meine Forschung ganz groß Think-Tank-Analyse „live on air“	65
Unterrichtspraxis	
<i>Niedersächsische Kultusministerium</i>	
Schülerfriedenspreis 2019	66
<i>Katherine Arp / Daniela Kallinich</i>	
Spot on – Demokratie auf der Spur	
Mit einer App Orte der Demokratie in Niedersachsen erkunden	67
<i>Daniela Kallinich / Mikis Rieb</i>	
Demokratisch kontern	
Mit der App „KonterBUNT“ gegen Stammtischparolen und für Demokratie einschreiten	69
Positionspapier zu kritisch-emanzipatorischer Bildung – Eine zukunftsorientierte kritisch-emanzipative Bildung für eine nachhaltige Demokratie	71
<i>Theresa Bechtel</i>	
Clarify - Europäischen Fragen auf der Spur – Eine achtstündige Unterrichtseinheit zum Lernfeld Europäische Union – game-based-learning mit der Clarify-Quizapp	72
<i>Caroline Wackler</i>	
Zivilgesellschaftliches Engagement in der Krise der Flüchtlingspolitik und seine Bedeutung für die politische Bildung	74
DEMOKRATISCH GESTALTEN – Eine Initiative des Kultusministeriums Niedersachsen	79
<i>Christel Kumbruck / Henrik Peitsch / Gabriele Winkler</i>	
Ein neues Paradigma für das Lernen und den Unterricht	
Das Erasmus-Projekt GreenSkills4VET – Bildung für nachhaltige Entwicklung und OER in der beruflichen Bildung	80
Berichte	
26. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung 20. September 2018	86
Titelbild: Ruppe Kosellek – Konzeptkünstler	87



Liebe Mitglieder der DVPB-Niedersachsen,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, dass wir Ihnen mit der vorliegenden Ausgabe ein sehr umfangreiches Heft unserer Mitgliederzeitschrift zukommen lassen können.

Der erste Beitrag ist ein Artikel von *Hans-Jürgen Bieling*, der auf unserer Herbsttagung im letzten Jahr den Eröffnungsvortrag zum Thema Globalisierung gehalten hat. In seinem hier abgedruckten Text zeigt er auf, dass und wie sich die dynamische Entwicklung der Globalisierung aufgrund einer Mehrzahl ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Krisenprozesse zu einer Doppelkrise verdichtet.

Martin Vialon zeichnet in seinem erhellenden Beitrag einen Ausschnitt bundesrepublikanischer Geschichte nach. Anlass für seine Aufzeichnung war der plötzliche Tod Raimund Hatheys, eines Oldenburger Kollegen, der im letzten Jahr plötzlich verstarb. *Vialon* stellt mit der Biographie Hatheys vielfältige Verknüpfungen her, die auch als Zeitdiagnose gelesen werden können.

Im letzten Jahr traf sich eine Gruppe Lehrender und Studierender der Universität Oldenburg mit *Bernhard Claußen* zu einem Gespräch über politische Bildung. Dabei ist die Idee zu einem Interview für unsere Zeitschrift entstanden. Die ausführlichen Antworten zu vielen aktuellen Fragen der Didaktik der politischen Bildung finden Sie in diesem Heft.

Das Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) hat uns einen Artikel von *Dieter Plehwe* zu dessen Arbeiten zum Thema „Think-Tank-Analyse“ zur Verfügung gestellt. Die wirkmächtige Vernetzung kapitalkräftiger Netzwerke, die z.T. im Verborgenen Einfluss auf die politischen Entscheidungsträger nehmen, gibt Anlass zu einer kritischen Auseinandersetzung, zu der der Beitrag anregen soll.

Im Teil „Unterrichtspraxis“ stellt u.a. die Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen in zwei Beiträgen digitale Medien für den Politikunterricht vor: *Katherine Arp* und *Daniela Kallinich* berichten über die Demokratie-App „Spot on“ und *Daniela Kallinich* und *Mikis Rieb* in dem Beitrag „Demokratisch kontern“ über die App „KonterBUNT“ gegen Stammtischparolen. *Theres Bechtel* berichtet über eine digitale Unterrichtseinheit zum Lernfeld Europäische Union. *Caroline Wackler* behandelt das Thema Zivilgesellschaftliches Engagement, Flüchtlingspolitik und politische Bildung.

Im letzten Beitrag berichten die Autoren *Christel Kumbruck*, *Henrik Peitsch* und *Gabriele Wagner* über ein Erasmus-Projekt zur Thematik Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Open Educational Resources (OER) in der beruflichen Bildung.

Und schließlich finden Sie in diesem Heft auch das Programm des 27. Niedersächsischen Tages der Politischen Bildung, der am 26. September 2019 an der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Politische Bildung durch integrativen Unterricht – Theoretische Konzepte und Beispiele für die Unterrichtspraxis“ stattfinden wird sowie die Einladung zur diesjährigen Mitgliederversammlung.

Bitte, melden Sie sich noch für diese Veranstaltungen an.

Liebe Mitglieder der DVPB-Niedersachsen, liebe Kolleginnen und Kollegen,

abschließend möchte ich noch eine Mitteilung in eigener Sache machen. In der kommenden Mitgliederversammlung im Anschluss an unsere Fachtagung am 26. September werde ich nicht wieder für das Amt des 1. Vorsitzenden des Landesverbands Niedersachsen kandidieren. Im Herbst letzten Jahres wurde ich zum 1. Vorsitzenden des Bundesverbandes gewählt, ein Amt, dem ich mich gerne mit ganzer Kraft widmen möchte.

Der geschäftsführende Vorstand des Landesverbandes Niedersachsen schlägt unseren geschätzten Kollegen **Steve Kenner** als Nachfolger vor (s. Seite 6). Wir bitten Sie um Unterstützung unseres Vorschlags. Selbstverständlich sind weitere Kandidaturen möglich und erwünscht.

Ich danke Ihnen für das Vertrauen, das Sie mir in den vergangenen zwei Jahren entgegen gebracht haben. Die Arbeit im Landesverband hat mir stets Freude bereitet und auch als Bundesvorsitzender bleibe ich durch meine Tätigkeit an der Universität Oldenburg und meine Mitgliedschaft dem Landesverband eng verbunden.

Nun wünsche ich Ihnen viel Freude und anregende Gedanken bei der Lektüre,

Prof. Dr. Tonio Oeftering

1. Vorsitzender

Deutscher Vereinigung für Politische Bildung e.V.

Landesverband Niedersachsen

26. September 2019

Leibniz Universität Hannover – 9:00 h bis 16:00 h

Hauptmensa, Callinstraße 23, Ecke Schneiderberg

„Politische Bildung durch integrativen Unterricht“ Theoretische Konzepte und Beispiele für die Unterrichtspraxis

Integrativer Unterricht polarisiert. Einerseits wird befürchtet, der Kern der Fächer könne in den Hintergrund gedrängt werden oder gar verloren gehen und dass es angesichts enger Stundentafeln eine Überforderung darstelle, mehrere Fächer in nur wenigen Wochenstunden adäquat zu unterrichten. Andererseits wird integrativer Unterricht als ein vielversprechender Zugang zu einem Lernen jenseits monoperspektivischer Engführungen gesehen, welcher das Erfassen einer komplexen Wirklichkeit ermöglicht, die sich nicht an die engen Grenzen kleinteiliger Schulfächer hält.

Auf dem diesjährigen Tag der Politischen Bildung wollen wir mit Kolleginnen und Kollegen aus Schule, Hochschule und der außerschulischen politischen Bildungsarbeit anhand theoretischer Konzepte sowie praxisorientierter Zugänge über die Chancen und Grenzen integrativer politischer Bildung diskutieren.

Hauptvorträge am Vormittag

„Bildung für eine Gemeinsinn-Ökonomie – Befähigung zu lebenspraktischer Urteilskraft und Klugheit im Zeitalter der Globalisierung“

Prof. Dr. Silja Graupe

Professur für Ökonomie und Philosophie – Leiterin des Instituts für Ökonomie – Cusanus Hochschule

„Leitperspektive Soziologie oder Sozialwissenschaft?“

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Seniorprofessor am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main

„Industrie 4.0 und die Herausforderungen für die Arbeitswelt“

Prof. Dr. Philipp Staab

Humboldt Universität zu Berlin/Einstein Center Digital Future (ECDf) – Lehrgebiet Soziologie der Zukunft der Arbeit

Diskussion der Vorträge - Moderation: Prof. Dr. Tonio Oeftering

Workshops am Nachmittag

Workshop I

„Berufliche Orientierung im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft – Ein Erfahrungsaustausch“ – Sek II

Julia Bekurs, Gymnasium im Schloss Wolfenbüttel

Workshop II

„Mit 'Design Thinking' integrativ komplexe politische Fragestellungen angehen“ (max. 20 TN)

Prof. Dr. phil. Thilo Harth, Wandelwerk. Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster

Workshop III – Sek I

„Potentiale integrativer politischer Bildung am Beispiel des Themas Klimawandel“ – Sek I (max. 25 TN)

Helene Bergmann M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachbereich integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften TU Dortmund

Workshop IV

„Große Transformation“ im Unterricht? Ansätze und Problemlagen einer Politik der Nachhaltigkeit als Herausforderung für problemorientiert-fächerverbindenden Unterricht. Sek II (max. 25 TN)

Dr. Justus Goldmann, Felix-Klein-Gymnasium Göttingen

Pia Frede, Leibnizschule Hannover

16.15 h findet die Mitgliederversammlung statt!

Online-Anmeldung: <https://www.dvpb-nds.de/index.php/termine/anmeldung-zur-fachtagung>

Einladung zur Mitgliederversammlung 2019

Donnerstag, 26. September 2019
LUH - Hauptmensa, Callinstraße 23
16:15 h – 17:30 h

Tagesordnung

1. Begrüßung, Feststellung der Beschlussfähigkeit und Genehmigung der Tagesordnung
2. Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung vom 28. September 2017
3. Bericht des Vorstandes
4. Bericht des Schatzmeisters
5. Aussprache zu TOP 3 und 4
6. Bericht der Kassenprüfer
7. Entlastung des Vorstandes
8. Wahlversammlung
 1. Wahl der Versammlungsleitung
 2. Wahl des Vorstandes
 1. Erste Vorsitzende/erster Vorsitzender
 2. Stellvertretende Vorsitzende/stellvertretender Vorsitzender
 3. Geschäftsführerin/Geschäftsführer
 4. Schatzmeisterin/Schatzmeister
 5. Stellvertretende/r Schatzmeisterin/Schatzmeister
 6. Beisitzerinnen und Beisitzer (max. 6)
 3. Wahl der Kassenprüfer/-prüferinnen
 4. Wahl der Delegierten für die Bundesdelegiertenversammlung 2020 (17)
9. Beschlussfassung über eingereichte Anträge
10. Verschiedenes

Anträge sind bis Donnerstag, 19. September 2019, schriftlich dem Vorstand mitzuteilen:
Mail – dvpb.nds@dvpb-niedersachsen.net

Wir bitten alle Mitglieder um eine zahlreiche und aktive Teilnahme am 27. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung und an der Mitgliederversammlung.

Mit kollegialen Grüßen

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.
Landesverband Niedersachsen

A handwritten signature in black ink that reads 'Dr. T. Oefftering'.

Tonio Oefftering

A handwritten signature in black ink that reads 'H. Peitsch'.

Henrik Peitsch

Liebe Mitglieder des LV Niedersachsen,

mein Name ist Steve Kenner. Ich bin ausgebildeter Lehrer für die Fächer Politik und Spanisch. Studiert habe ich an der Universität Potsdam und der Universität de Valencia (Spanien). Mein Referendariat absolviert und erste Erfahrungen im Schuldienst habe ich anschließend in Berlin gesammelt. Seit 2016 bin ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der an der Leibniz Universität Hannover tätig und hier unter anderem für die angehenden Politiklehrkräfte zuständig. Darüber hinaus bin ich aktiv in der Geschäftsführung des Leibniz Forschungszentrums "Center for Inclusive Citizenship (CINC)". Mit der DVPB bin ich schon seit einigen Jahren eng verbunden und habe mich im Landesverband Berlin als stellv. Vorsitzender im Vorstand engagiert. In meiner Zeit in der Berliner DVPB haben wir uns unter anderen für die Wiedereinführung des Unterrichtsfaches "Politische Bildung" eingesetzt. Mit dem Schuljahr 2019/2020 werden unsere jahrelangen Bemühungen endlich belohnt und das Unterrichtsfach ist wieder Teil der Stundentafel. Seit Anfang des Jahres bin ich nun wohnhaft in der schönen Wedemark, nahe Hannover.



Foto: privat

Beim Bundeskongress (BuKo) wurde ich vom Geschäftsführer Henrik Peitsch angesprochen und gefragt, ob ich mir vorstellen könne, mich auch in Niedersachsen für die DVPB zu engagieren und für den Vorsitz des LV zu kandidieren. Diese Anfrage ist eine große Ehre für mich und ich möchte hiermit meine Bereitschaft erklären mich im Landesverband einzubringen und stelle mich am 26.09.2019 zur Wahl für den Landesvorsitz.

Mit kollegialen Grüßen

Steve Kenner

steve.kenner@idd.uni-hannover.de

Jenseits der (neo-)liberal-kosmopolitischen Hegemonie? Die »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik Hans-Jürgen Bieling

Die globale politische Ökonomie war in den vergangenen Jahrzehnten durch eine beschleunigte und umfassende Globalisierung gekennzeichnet. Diese Dynamik ist durch innere Widersprüche und eine Mehrzahl ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Krisenprozesse infrage gestellt und erschüttert worden. In diesem Beitrag wird dargelegt, dass sich die angesprochenen Entwicklungen in der Zeitdiagnose einer »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik verdichten. Diese Globalisierungspraxis, die sich in der Vergangenheit als Verallgemeinerung der nationalen und globalen Ordnungskonzeptionen des »Locke'schen Kerngebietes« vollzog, stößt auf manifeste Widerstände: zum einen auf die konkurrierenden Ordnungsvorstellungen vieler Schwellen- und Entwicklungsländer, die sich als »Hobbes'sche Herausfordererstaaten« den transatlantischen – multilateralen oder bilateralen – Initiativen zum Investitionsschutz oder zur Liberalisierung von Handel und Finanzen vielfach widersetzen; und zum anderen auf den populistischen Nationalismus im transatlantischen Raum selbst, der die (neo-)liberal-kosmopolitische Orientierung des »Locke'schen Kerngebietes« von innen infrage stellt.



Foto: Universität Tübingen

1. Einleitung

Die Globalisierung gilt fast allen BeobachterInnen als diejenige Dynamik, die der internationalen politischen Ökonomie in den letzten Jahrzehnten ihren Stempel aufgedrückt hat. In der akademischen Diskussion setzte sich dabei ein Verständnis von Globalisierung durch, das diese als Zunahme grenzüberschreitender Interaktionen, also als Verdichtung von Raum-Zeit-Beziehungen, konzeptualisiert (Harvey 1990: 284-307; Giddens 1991: 64). Die Verdichtung erstreckt sich auf unterschiedliche Bereiche wie Sozialbeziehungen, Religion und Kultur oder Migration und Tourismus, wird jedoch sehr stark durch ökonomische Prozesse vorangetrieben. Der politökonomische Blick richtet sich vor allem auf die Entwicklung von Handel, Produktion und Finanzen sowie die Organisationen und Akteure, die die grenzüberschreitenden Aktivitäten im Rahmen des *global economic governance* vertraglich, regulativ und koordinierend oder auf dem Wege der öffentlichen Kritik zu gestalten versuchen.

Durch die globale, im Kern vor allem transatlantische Finanzkrise von 2008 bis 2009 ist der Globalisierungsprozess erschüttert worden. Die konjunkturelle Erholung der letzten Jahre mag zwar die Erwartung nähren, dass das globale Wirtschaftswachstum und auch die Zunahme des Welthandels auf die alten Entwicklungspfade zurückkehren, nicht ohne Grund durchziehen die öffentlichen Diskussionen aber auch skeptische Stimmen, die bezweifeln, dass der Globalisierungsprozess wie gehabt weiterläuft. Nicht nur in der (inter-)nationalen Wirtschaftspresse befürchten viele Beiträge das »Ende der Globalisierung« (vgl. u. a. Müller 2016; Kaufmann

2017) oder den »retreat of the global company«¹. Auch einige ÖkonomInnen, ManagerInnen und Thinktanks sind angesichts zahlreicher Risiken, ökonomischer Krisen und politischer Konflikte zumindest verunsichert, was die Tragfähigkeit der bestehenden Institutionen, Strategien und Praktiken betrifft (so etwa Credit Swiss Research Institute 2017; Demertzis et al. 2017). Allerdings sind Abgesänge auf die Globalisierung nicht gänzlich neu. Schon in den 2000er Jahren, bereits vor dem Ausbruch der Weltfinanzkrise, haben einige Beobachter, interessanterweise Historiker (James 2001; Ferguson 2005), darauf aufmerksam gemacht, dass die globalisierungsfreundliche Konstellation der 1980er und 1990er Jahre zu erodieren begann. Wenn nun erneut über die Globalisierung – ihren Fortgang, ihre Probleme oder gar ihr Ende – diskutiert wird, stellt sich die Frage, inwiefern im globalen und insbesondere im transatlantischen Raum inzwischen eine neue Entwicklungs-, besser: Krisenkonstellation entstanden ist und wie diese zu charakterisieren ist.

Nachfolgend wird dargelegt, dass eine Mehrzahl unterschiedlicher Krisenmomente zeitdiagnostisch auf eine »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik verweist. In der Begrifflichkeit von Kees van der Pijl (1998: 64-97; 2006: 1-27) vollzog sich diese Globalisierungspolitik in der Vergangenheit – gegen die »Hobbes'schen Herausfordererstaaten« gerichtet – als Verallgemeinerung der nationalen und globalen Ordnungskonzeptionen des »Locke'schen Kerngebietes« (Kap. 2). Genauer betrachtet lassen sich politökonomisch nach dem Zweiten Weltkrieg zwei Konstellationen einer US-amerikanisch-europäischen Hegemonie unterscheiden: die des »eingebetteten Liberalismus« (Rug-

1 »Retreat of the Global Company«, *The Economist*, 28.1.2017, <https://www.economist.com/briefing/2017/01/28/the-retreat-of-the-global-company>; 21.2.2017.

gie 1982) und die des »neoliberalen Kosmopolitismus« (Kap. 3). Letztere prägte maßgeblich den Globalisierungsschub seit den 1980er Jahren, wird nunmehr aber durch zwei Dynamiken infrage gestellt: zum einen durch die Widerstände und konkurrierenden Ordnungsvorstellungen vieler Schwellen- und Entwicklungsländer, die sich als »Hobbes'sche Herausfordererstaaten« den transatlantischen – multilateralen oder bilateralen – Initiativen zum Investitionsschutz oder zur Liberalisierung von Handel und Finanzen vielfach widersetzen (Kap. 4); und zum anderen durch den populistischen Nationalismus im transatlantischen Raum selbst, der die (neo-)liberal-kosmopolitische Orientierung des »Locke'schen Kerngebietes« von innen unterminiert (Kap. 5). So deutet der Wandel der nationalen, transnationalen und globalen Machtbeziehungen bereits jetzt darauf hin, dass sich zumindest die Prioritäten und Verlaufsformen der Globalisierung verändern (Kap. 6).

2. Konzeptionelle Überlegungen zur »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik

Seit dem Ausbruch der »Weltfinanzkrise«, die sich in erster Linie als eine »transatlantische Finanzkrise« entfaltete, ist der Krisenbegriff sehr häufig verwendet und auf unterschiedliche Phänomene bezogen worden. So war schon bald von einer Wirtschaftskrise, einer Staatsschuldenkrise, der Eurokrise, der Krise der Arbeits- und Sozialsysteme, der Umwelt- und Klimakrise, der sogenannten »Flüchtlingskrise« und auch von einer Krise der Demokratie die Rede. Einige hat dies dazu veranlasst, von einer »multiplen Krise« oder »Vielfachkrise« zu sprechen (Brand 2009; Demirovic et al. 2011); andere sehen in den sich überlagernden Krisendiskursen hingegen eine tendenzielle Überdehnung des Krisenbegriffs und Indikatoren eines intellektuellen Alarmismus (Meng 2016), der analytisch nicht unbedingt hilfreich und empirisch eher schwach fundiert ist.

Die Kritik an der exzessiven Verwendung des Krisenbegriffs ist durchaus ernst zu nehmen. Sie macht darauf aufmerksam, dass die kategoriale Überdehnung den zeitdiagnostischen Blick mitunter eher trübt als erhellt. Wenn sich alles in der Krise befindet, schwindet die Sensibilität dafür, die Zentralität spezifischer und den Zusammenhang unterschiedlicher – gesellschaftlicher und internationaler – Krisenphänomene zu erkennen. Diese Sensibilität ist aber erforderlich, um den analytischen Mehrwert des Krisenbegriffs zu erhalten und die Ursachen, den Verlauf und die Implikationen, mithin den Charakter von Krisen genauer zu bestimmen.

Das Streben nach Präzision steht nun allerdings in einem Spannungsverhältnis zu – unvermeidlichen – analytischen Unschärfen. Diese ergeben sich bereits daraus, dass mit dem Begriff der Krise per definitionem Phasen tiefer Unsicherheit und Ungewissheit markiert

werden, die in ihren Wirkungszusammenhängen nicht immer ganz klar zu fassen und in ihrem Ausgang grundsätzlich offen sind.² Reinhart Koselleck hat auf diese Problematik in seinem Klassiker »Kritik und Krise« prägnant hingewiesen:

»Es liegt im Wesen einer Krise, daß eine Entscheidung fällig ist, aber noch nicht gefallen. Und es gehört ebenso zur Krise, daß offen bleibt, welche Entscheidung fällt. Die allgemeine Unsicherheit in einer kritischen Situation ist also durchzogen von der einen Gewißheit, daß – unbestimmt wann, aber doch bestimmt, unsicher wie, aber doch unsicher – ein Ende des kritischen Zustands bevorsteht. Die mögliche Lösung bleibt ungewiß, das Ende selbst aber, ein Umschlag der bestehenden Verhältnisse – drohend und befürchtet oder hoffnungsfroh herbeigewünscht – ist den Menschen gewiß. Die Krise beschwört die Frage an die geschichtliche Zukunft« (Koselleck 1973: 105).

Die Aussage, »die Krise beschwört die Frage an die geschichtliche Zukunft«, impliziert, dass die Krise – ihr Verlauf und ihr Charakter – vom Ende her zu denken sind. In der Betrachtung von Krisen befinden sich HistorikerInnen somit in einer relativ vorteilhaften analytischen Situation; im Kontrast zu SozialwissenschaftlerInnen, die sich mit ihren Krisendiagnosen ins Handgemenge laufender Debatten begeben.

Die These, dass die internationale politische Ökonomie durch eine »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik gekennzeichnet ist, steht somit unter dem Vorbehalt des offenen Ausgangs. Sie unterstellt zudem, dass es sich mit Antonio Gramsci (1991: 7/1556) gesprochen, nicht um eine nur »gelegenhetsbedingte« oder »konjunkturelle« Krise handelt, sondern um eine »strukturelle« oder »organische« Krise. Im Unterschied zu konjunkturellen Krisen, die im Fall einer erfolgreichen Krisenbewältigung Herrschaft stabilisieren und in diesem Sinne eine reinigende Wirkung haben, sind »strukturelle« oder »organische« Krisen von historischer Bedeutung. Sie weisen über die Kritik des politischen Führungspersonals hinaus und ziehen sich oft sehr lange, mitunter über Jahrzehnte hin:

»Diese außergewöhnliche Dauer bedeutet, dass sich in der Struktur unheilbare Widersprüche offenbart haben (herangereift sind) und die positiv für die Konservierung und Verteidigung derselben Struktur wirkenden politischen Kräfte trotzdem bemüht sind, sie innerhalb gewisser Grenzen zu heilen und zu überwinden« (Gramsci 1991: 7/1557).

Als das zentrale Merkmal von »organischen Krisen« verweisen die »unheilbaren Widersprüche« darauf, dass sich die Strukturen der gesellschaftlichen und internati-

² Dies galt bereits für die Verwendung des Krisenbegriffs in der Medizin, in der die Krise Zeiträume der Entscheidung oder Wende markierte, in denen im Krankheitsverlauf PatientInnen entweder gesunden oder sterben, oder aber auch für die militärsoziologischen Überlegungen von Carl von Clausewitz ([1832] 2012), der die vorabendliche Unsicherheit über den Verlauf der Schlacht – Sieg, Niederlage oder Tod – als typisches Krisenphänomen interpretierte.

onalen Hegemonie – verstanden als eine auf dem Konsens der Beherrschten basierende Herrschaftsform – nicht mehr reproduzieren können. Die gesellschaftliche Kritik nimmt zu, wird substanzieller und führt in der Folge zu einer »spezifischen Verbindung und Verdichtung molekularer Veränderungen und kleinerer Krisen« (Candeias 2014: 15) letztlich zur organischen Krise, d. h. zur nachhaltigen Infragestellung der Legitimität von Staat und gesellschaftlicher Herrschaft. Der historische Ausgang einer derartigen Infragestellung ist wie bei anderen Krisen grundsätzlich offen. Sie wird jedoch durch vielfältige Zerfalls- und Erosionsphänomene begleitet, die die Auflösung der alten Ordnung vorantreiben. Die »organische Krise« lässt sich in diesem Sinne als eine Erosionskrise begreifen, die nicht nur die Hegemonie, sondern auch die nicht-hegemonialen, mithin zwangsbasierten Formen von Macht und Herrschaft – im gesellschaftlichen wie internationalen Kontext – sukzessive unterminiert.

Die Erosion betrifft vor allem die Staats-Zivilgesellschafts-Komplexe des »Locke'schen Kerngebietes« im transatlantischen Raum (van der Pijl 1998: 64-78; 2006: 17-27), die den Globalisierungsprozess in den vergangenen Jahrzehnten maßgeblich vorangetrieben haben. Das Locke'sche Kerngebiet ist allgemein durch folgende Merkmale gekennzeichnet: eine große Bedeutung zivilgesellschaftlicher Assoziationen, eine Kommerzialisierung des alltäglichen Lebens, besitzindividualistisches Denken und eine weite Verbreitung von Konzepten und Organisationsformen der Selbstregulierung. Die Operationsweise der Zivilgesellschaft wird dabei durch einen liberalen Staatstypus, also durch die rechtsstaatliche Garantie vertraglicher Übereinkünfte und Formen der Gewaltenteilung und allenfalls begrenzte wirtschaftliche Interventions- und Steuerskapazitäten, abgesichert. Auf der Grundlage der institutionellen Autonomie von Markt und Staat sind die Aufgaben des Regierens zur Absicherung der gesellschaftlichen Herrschaft von dieser klar separiert. Das Zusammenspiel von Staat und Zivilgesellschaft entfaltet sich zudem auf der Grundlage einer hochproduktiven und expansiven kapitalistischen Ökonomie und breit ausgreifender internationaler Wirtschafts- und Handelsbeziehungen. Diese werden durch institutionalisierte liberale WeltbürgerInnenrechte und kosmopolitische Ideen ergänzt und durch militärische Strukturen flankiert. Ursprünglich bildete sich das Locke'sche Kerngebiet zunächst im anglo-amerikanischen Raum heraus, bevor es auch andere Regionen, nicht zuletzt Kontinentaleuropa, durchdrang und inkorporierte. Allerdings ist in Europa – gebremst durch wohlfahrtsstaatliche Regime und korporatistische Formen der Interessenaushandlung – die liberale, vor allem die besitzindividualistische Orientierung schwächer ausgeprägt und in multilaterale internationale Organisationen eingebettet.

Im Unterschied zum Lockes'schen Kerngebiet weisen die Staats-Zivilgesellschafts-Komplexe der »Hobbes'schen Herausfordererstaaten« Merkmale einer machtpolitischen – mitunter autoritären – Zentralisierung auf (van der Pijl 1998: 78-83; 2006: 6-7). Hierin reflektiert sich wesentlich ihre relative wirtschaftliche

Rückständigkeit. Um diese Rückständigkeit zu überwinden, bedienen sich die herrschenden und regierenden Klassen – nicht selten ist in diesen Ländern die von Elsenhans (1997) entwickelte Konzeption der Staatsklassen zutreffend – staatlicher Instrumente der wirtschaftlichen Intervention und politischen Kontrolle. Hierbei geht es nicht nur um die Kontrolle der Ökonomie, sondern oft auch der Zivilgesellschaft als Infrastruktur der öffentlichen Kommunikation, also die Kontrolle von Parteien, Verbänden, Medien, Wissenschaft, Justizwesen etc. Die internen Strukturen einer umfassenden, mitunter autoritären staatlichen Kontrolle beeinflussen auch die Außenbeziehungen. Was die ökonomische Dimension betrifft, so tendieren die Hobbes'schen Herausfordererstaaten zu (neo-)merkantilistischen oder protektionistischen Konzeptionen; politisch weisen sie in Verteidigung der Prinzipien der nationalen Souveränität und des traditionellen Völkerrechts liberal-kosmopolitische Ideen zumeist zurück.

Mit Blick auf die hier skizzierten Staats-Zivilgesellschafts-Komplexe lässt sich der Verlauf der Globalisierung seit dem 19. Jahrhundert als schrittweise Ausdehnung des Locke'schen Kerngebiets und gleichzeitige Transformation – in bestimmten Perioden auch als militärische Unterwerfung – der Hobbes'schen Herausfordererstaaten rekonstruieren (van der Pijl 2006). Unter den Bedingungen der US-Hegemonie nach dem Zweiten Weltkrieg haben sich insbesondere die kontinentaleuropäischen Gesellschaften wirtschaftlich, politisch und kulturell liberalisiert. Vermittelt über den Prozess der europäischen Integration und der gleichzeitigen transatlantischen Verflechtung und Kooperation haben sie sich in das Locke'sche Kerngebiet integriert und zuletzt auch selbst sehr aktiv – mit Blick auf andere Regionen wie Osteuropa, Lateinamerika, Afrika und Asien – den Globalisierungsprozess vorangetrieben (Bieling 2010). Wenn hier nun von einer »Doppelkrise« der transatlantischen Globalisierungspolitik die Rede ist, so ist damit gemeint, dass deren Erfolgsbedingungen in zweifacher Hinsicht dahinschwinden: extern aufgrund der zunehmenden Widerstände vieler Schwellen- und Entwicklungsländer, die sich zumeist eher dem Typus des Hobbes'schen Herausfordererstaates oder Staats-Zivilgesellschafts-Komplexes zuordnen lassen; und intern aufgrund des wachsenden Einflusses des populistischen Nationalismus, der sich explizit gegen die (neo-)liberal-kosmopolitische Globalisierungspraxis der zurückliegenden Jahrzehnte wendet.

3. Entwicklungskonstellationen der Globalisierung

Davor hatte sich das Locke'sche Kerngebiet als wirtschaftlich überlegen, politisch durchsetzungsfähig und kulturell ausstrahlungsfähig erwiesen und den Globalisierungsprozess maßgeblich gestützt und organisiert. Allerdings wäre es verfehlt, der transatlantischen Globalisierungspolitik durchgängig einen (neo-)liberal-kosmopolitischen Charakter zuzuschreiben. Dieser hat sich erst seit den 1980er Jahren herausgeschält und bleibt selbst seitdem – aufgrund vielfältiger Kompromisse und Konzessionen an widerstrebende Kräfte – zuweilen we-

niger eindeutig als es der Begriff nahelegt. Dessen ungeachtet lassen sich im Rückblick vereinfacht zwei Entwicklungskonstellationen unterscheiden:

Die erste Konstellation erstreckte sich über die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg. In dieser Konstellation folgte die Globalisierung den Regeln des »eingebetteten Liberalismus« (Ruggie 1982). Dieser stützte sich *zum einen* auf das Bretton-Woods-System (BWS) – mit festen, aber anpassbaren Wechselkursen, dem US-Dollar als Ankerwährung und seiner Goldbindung – und hierauf bezogenen internationalen Organisationen und Regimen. Während der Internationale Währungsfonds (IWF) und die Weltbank dazu beitrugen, das BWS geld- und finanzpolitisch zu stabilisieren, ermöglichte das multilaterale Setting des *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT) eine zügige Liberalisierung der Handelsbeziehungen, vor allem den sukzessiven Abbau von Zöllen auf Waren. Dabei ergriffen die USA wiederholt die Initiative (Scherrer 1999: 163-221), etwa um einer möglichen Abschottung des europäischen Marktes – infolge der Zollunion – entgegenzuwirken. *Zum anderen* wurde die Liberalisierung auch auf der nationalen Ebene, zumindest in den Staaten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), eingebettet. Dies geschah vor allem durch eine relativ umfassende arbeitsmarkt- und tarifpolitische Regulierung und den Auf- und Ausbau wohlfahrtsstaatlicher Institutionen. Dieses Zusammenspiel von Liberalisierung und internationaler wie gesellschaftlicher Einbettung war unter den Bedingungen der Systemkonkurrenz auf die westliche Hemisphäre begrenzt. Auf der Grundlage der fordistischen Entwicklungsdynamik sorgten in erster Linie die USA in Kooperation mit den Staaten der Europäischen Gemeinschaft dafür, dass sich der Globalisierungsprozess relativ stetig entfalten konnte (Aglietta [1976] 2000). Die Globalisierung konzentrierte sich lange vornehmlich auf den Güterhandel; weitgehend ausgeklammert waren Dienstleistungen. Auch die grenzüberschreitende Vernetzung der Produktion durch Direktinvestitionen gewann erst in den 1960er und 1970er Jahren allmählich an Bedeutung, indessen Kapitalverkehrskontrollen und andere Steuerungsinstrumente die Globalisierung der Finanzmärkte unterbanden (Helleiner 1994: 51-80).

Dies änderte sich dann allerdings in den 1970er Jahren mit dem Übergang zu einer zweiten Konstellation, die sich im Anschluss an den Zusammenbruch des Bretton-Woods-Systems und die Fordismuskrisis herauskristallisierte. Unter den Bedingungen einer relativen ökonomischen Stagnation, hoher Inflationsraten und flexibler Wechselkurse richtete sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf die Entwicklung der Finanzmärkte. Es entstand ein neues informelles Regime, das von Peter Gowan (1999) als Dollar-Wall-Street-Regime (DWSR) bezeichnet wurde und von einem »Wall Street-Treasury Complex« (Bhagwati 2007: 204-207) oder erweitert: von einem »Wall Street-Treasury-IMF-Complex« (Wade/Verneroso 1998) orchestriert wurde. Nach dem Verzicht auf Kapitalverkehrskontrollen sorgte die in den USA seit Ende der 1970er Jahre betriebene Hochzinspolitik

(»Volcker-Schock«) dafür, dass die Finanzmarktakteure noch stärker als zuvor ihr Geldvermögen in US-Dollar anlegten und an der Wall Street platzierten. Andersherum trug die Deregulierung der Finanzmärkte dazu bei, dass der hierdurch initiierte Kapitalzustrom seinerseits den US-Dollar stärkte. Von den USA und Großbritannien ausgehend entfalteten sich eine internationale Währungskonkurrenz und Prozesse der kompetitiven Deregulierung (Helleiner 1994: 146-168). Dies hatte zur Folge, dass sich die Globalisierung zunehmend auch auf die Finanzmärkte erstreckte und sich – stimuliert durch die Privatisierung von öffentlicher Infrastruktur, Alterssicherung sowie Fusionen und Übernahmen – ein globalisierter Finanzmarktkapitalismus herausbildete.³ Flankiert wurde die finanzmarktinduzierte Reorganisation von einem Wandel der handelspolitischen Agenda. Diese umschloss zunehmend auch unternehmensnahe Dienstleistungen, nicht-tarifäre Handelshemmnisse sowie Eigentumsrechte und Fragen des Investitionsschutzes. Das GATT wurde zu diesem Zwecke in den 1990er Jahren in die *World Trade Organisation* (WTO) überführt, der inzwischen 164 Mitgliedstaaten angehören.

Die Durchsetzung und Festigung der zweiten Konstellation einer beschleunigten und extensiven Globalisierung war vor allem seitens der USA und der Europäischen Union (EU) sowie der hier ansässigen Transnationalen Konzerne (TNKs) organisiert worden (Bieling 2010). Damit einher ging der Aufstieg neoliberal-kosmopolitischer Konzeptionen und Diskurse. Die neoliberale Ausrichtung des kosmopolitischen Selbstverständnisses zeigte sich darin, dass marktliberale Ordnungsprinzipien, d. h. die Priorität von ökonomischem Wettbewerb, Investorenrechten und Regeln der wirtschaftlichen Nicht-Diskriminierung, an Bedeutung gewannen. Doch nicht nur ökonomische, auch politische Prinzipien und Verfahren, so etwa die Garantie individueller bürgerlicher Schutz- und Freiheitsrechte durch supranationale Organisationen wie die EU oder die *United Nations Organisation* (UNO), hatten Auswirkungen auf die nationalstaatliche Souveränität und Gestaltungsmacht. Nach dem Zusammenbruch des Realsozialismus verdichtete sich diese Orientierung im transatlantischen Raum zwischenzeitlich in der Rede vom »Ende der Geschichte« (Fukuyama 1989), also dem unbestrittenen Siegeszug des westlichen Modells von kapitalistischer Marktwirtschaft und liberaler Demokratie, und in sehr euphorischen Globalisierungsdiskursen (vgl. u.a. Friedman 2005).

4. Internationale Widerstände und konkurrierende Ordnungsvorstellungen

Schon bald wurde jedoch erkennbar, dass die Globalisierung keineswegs harmonisch verlief, sondern viele Widerstände und Krisen generierte. Diese manifestierten sich in unterschiedlichen Bereichen, je nachdem, ob sie eher durch die neue Tiefe der globalen Integration, d. h. der »behind the border liberalisation« (Young/ Peterson 2006: 796) in der Handelspolitik, durch die gesell-

3 Windolf (2005); Dörre/Rackwitz (2016); siehe auch Koddenbrock (2018 in diesem Forum).

schaftlichen Implikationen der Deregulierung und Privatisierung oder durch finanzmarktinduzierte Ungleichgewichte und Instabilitäten stimuliert worden waren. Einige Entwicklungen mögen dies illustrieren:

Erstens rücken Finanz- und Währungskrisen, nachdem es zuvor unter den Bedingungen des BWS gelungen war, ihnen politisch vorzubeugen, seit den 1980er Jahren wieder vermehrt auf die Agenda (Kindleberger 2000: 21-22). Zunächst richtete sich in den 1980er Jahren der Blick auf die Schuldenkrise der »Dritten Welt«, dann 1997/98 auf die Asienkrise und wenige Zeit später auf die Russland-, Türkei-, Brasilien- und Argentinienkrise. Im Jahr 2000/01 platzte schließlich die Dotcom-Blase, bevor 2008/09 die transatlantische Finanzkrise ausbrach, die in der EU seit dem Jahr 2010 die sogenannte Staatsschulden- und Eurokrise begünstigte. Die aufgeführten Krisen sind zum Teil selbst das Produkt einer weitreichenden internationalen Öffnung und Integration der Finanzmärkte. Häufig lief das Krisenmanagement darauf hinaus, die Finanzmarktliberalisierung zu verstetigen oder sogar zu beschleunigen. Im Anschluss an die transatlantische Finanzkrise scheinen diese Bemühungen jedoch zunehmend weniger zu greifen. So sind die globalen Kapitalströme, nicht zuletzt die Auslandsaktivitäten europäischer Banken, im Verhältnis zum globalen Sozialprodukt in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen (McKinsey Global Institute 2017: 18-30).

Erzeugen die finanzmarktpolitischen Eruptionen vielfältige Unsicherheiten, so formieren sich *zweitens* relativ klar identifizierbare Widerstände gegen die erweiterte Agenda der Handelsliberalisierung. Die Kritik von sozialen Bewegungen und vielen Schwellen- und Entwicklungsländern richtet sich dabei gegen die sozial-, umwelt-, demokratie- und entwicklungspolitischen Restriktionen von Vereinbarungen, die in der WTO, im Kontext regionaler Integrationsprojekte (EU, *North American Free Trade Agreement* (NAFTA), *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR)) oder im Rahmen Bilateralen Investitions- und Handelsabkommen (BITs) ausgehandelt worden sind (Manz 2007: 31-33; Fominaya 2014: 54-63). Zwar sind die USA stärker uni- und bilateral, die EU eher bi- und multilateral bemüht, im Sinne einer strategischen Handelspolitik auf die Handelspartner Druck auszuüben und zur Öffnung der jeweiligen Ökonomien zu veranlassen. Allerdings fällt es ihnen – der G7- Gipfel im kanadischen La Malbaie im Juni 2018 brachte dies deutlich zum Ausdruck – zunehmend schwerer, sich abzustimmen und zu koordinieren. Zudem verliert der transatlantische Wirtschaftsraum tendenziell an Bedeutung, sodass es auch gemeinsam kaum mehr gelingt, die globale handelspolitische Agenda zu definieren.

Diese Schwierigkeiten mehren sich noch, wenn sich der Blick, drittens, auf die Grenzen der geopolitischen Kontrolle durch das Locke'sche Kerngebiet richtet. Hatte dieses, in erster Linie die USA, noch vor einiger Zeit die Strategie eines globalen Kontrollanspruches formuliert (Gowan 2002), so entgleitet ihm inzwischen mehr und mehr der politische Zugriff auf bedeutsame

Krisenregionen: etwa im Nahen und Mittleren Osten oder in einigen asiatischen und afrikanischen Kriegsgebieten. Das Fehlen einer tragfähigen transatlantischen Strategie mag zum Teil den mitunter komplexen Konfliktkonstellationen geschuldet sein. Zum Teil reflektieren sich hierin aber auch die gegenläufigen geopolitischen Strategien der aufstrebenden, dem Ideal einer multipolaren Weltordnung folgenden Mächte, insbesondere Chinas.⁴

Die hier skizzierten Entwicklungen weisen darauf hin, dass die Globalisierungspolitik nicht mehr rundläuft. Wie die Verhandlungen über das *Comprehensive Economic and Trade Agreement* (CETA) und das *Transatlantic Trade and Investment Partnership* (TTIP) belegen, löst sich der atlantische Raum als das alte, hochintegrierte Organisationszentrum der Globalisierung (Hamilton/Quinlan 2016: 8-19) keineswegs einfach auf. Es zeigen sich jedoch deutliche Spannungen, konzeptuelle Risse und Probleme der globalen Kontroll- und Führungsfähigkeit der transatlantischen Akteure (Cafruny 2016: 14-23). Durch die wachsende Bedeutung konkurrierender weltpolitischer Akteure, d. h. die Verschiebung der ökonomischen und politischen Gewichte zugunsten der BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika), allen voran Chinas und Indiens (Schmalz 2018), werden diese Probleme offenkundig verstärkt. Dies gilt umso mehr, als sich – unter Ausschluss der USA und der EU – die Süd-Süd-Kooperation zwischen den Schwellen- und Entwicklungsländern intensiviert hat. Diese Kooperation wird durch Kapitalismusmodelle geprägt, die in sehr viel stärkerem Maße auf staatlicher Lenkung beruhen und sich an den Zielen der nationalen Souveränität und Entwicklung orientieren (Nölke et al. 2014; vgl. auch Nölke 2018 in diesem Forum). Sie lassen sich zumeist der Variante eines Hobbes'schen Staats-Zivilgesellschafts-Komplexes zuordnen und lehnen in der Gestaltung der Globalisierung liberal-kosmopolitische Konzepte allgemein ab.

5. Erosion der gesellschaftlichen Voraussetzungen der transatlantischen Globalisierungspolitik

In Ergänzung zu den internationalen Widerständen reflektieren sich in der schwindenden globalen Kontroll- und Führungsfähigkeit des Locke'schen Kerngebietes zudem tiefgreifende gesellschaftliche Umbrüche und Konfliktfelder, die gleichsam von innen den Globalisierungsprozess infrage stellen. Diese zweite, gesellschaftsstrukturelle Dimension der Doppelkrise speist sich aus unterschiedlichen Problemen und Erfahrungen (vgl. Gill 2000: 133-135): aus der begrenzten Gestaltungsmacht der nationalstaatlichen Demokratie unter den Bedingungen der grenzüberschreitenden Kapitalmobilität; aus dem erhöhten Anpassungs- und Disziplinierungsdruck auf den Arbeitsmärkten, d. h. der Arbeitsverdichtung und weitreichenden Flexibilisierung sowie vielfach Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse; aus den negativen Erfahrungen mit der Kom-

4 Salter/Yin (2014: 864-866); Huotari/Heep (2016: 164-165); vgl. Simon (2018 in diesem Forum).

merzialisierung und Privatisierung der Reproduktionssphäre, etwa im Bereich der öffentlichen Infrastruktur wie Post, Telekommunikation, Medien, Bahn, Verkehr, Energie, Bildung, Forschung oder Kultur; oder aus der Gefährdung landesspezifischer, regionaler oder kultureller Eigenheiten, d. h. von bestimmten Zweigen der Landwirtschaft, der Gastronomie oder der nationalen Filmindustrie, durch eine globalisierte Monokultur.

Die hier angeführten Probleme werden nicht nur, seit einiger Zeit jedoch auch vermehrt, von populistisch-nationalistischen Bewegungen und Parteien artikuliert. In der wissenschaftlichen Diskussion wird entsprechend darüber diskutiert, ob und in welcher Form das Aufkommen und die Stärkung populistisch-nationalistischer Bewegungen und Parteien auf eine neue gesellschaftliche Spaltungs- oder Konfliktlinie (*cleavage*) verweist. In der Vergangenheit sind derartige Spaltungslinien für die Herausbildung neuer politischer Formationen, also sozialer Bewegungen und Parteien, von grundlegender Bedeutung gewesen. So führten bereits die Klassiker der *cleavage*-Theorie, Seymour Martin Lipset und Stein Rokkan (1967), die Entstehung von Parteien auf vier Spaltungslinien – zwischen Kapital und Arbeit (sozialistische Parteien), zwischen Kirche und Staat (konfessionelle Parteien), zwischen Stadt und Land (Agrarparteien) sowie zwischen Zentrum und Peripherie (Regionalparteien) – zurück; und auch in den letzten Jahrzehnten wurden weitere *cleavages* identifiziert. Einige dieser *cleavages* waren kulturell geprägt, so etwa die Spaltungslinie zwischen Materialisten und Postmaterialisten (Inglehardt 1977) oder zwischen libertären und autoritären Orientierungen (Kitschelt 1997). Andere *cleavages*, vor allem die zwischen den Gewinnern und Verlierern der Globalisierung, bezogen sich stärker auf materielle, auch klassenspezifische Dimensionen (Kriesi et al. 2008).

Die jüngste Spaltungslinie bezieht sich vor allem auf die strategischen und programmatischen Orientierungen der etablierten politischen Kräfte auf der einen und der populistischen Rechten auf der anderen Seite. Die rechtspopulistischen Kräfte haben sich in fast allen Ländern dadurch profiliert, dass sie eine nationalistische Grundhaltung, gestützt auf eine ethnopluralistische Begründung, die Ablehnung der multikulturellen Gesellschaft, anti-islamische Diskurse, die Kritik des Euro und des europäischen Migrationsregimes sowie die Verknüpfung von sozialer und nationaler Frage, markiert haben. Ob für den neuen *cleavage*, wie von einigen vorgeschlagen (Zürn/de Wilde 2016), das Gegensatzpaar von kosmopolitischen und kommunitaristischen Einstellungen charakteristisch ist, ist jedoch umstritten. Zwei Beobachtungen sprechen zumindest dafür, die Spaltungslinie begrifflich spezifischer zu fassen: *Erstens* ist zu berücksichtigen, dass die kommunitaristischen Einstellungen sich nicht auf irgendwelche Gemeinschaften beziehen, sondern in erster Linie auf die Prozesse der nationalen Identitätsbildung; und *zweitens* sollte die neoliberale Prägung des Kosmopolitismus und seine spezifische Qualität als eine den Nationalstaat partiell unterminierende Kraft hervorgehoben werden. Unter Berücksichtigung dieser beiden Akzentuierungen bietet es sich entsprechend an, den aktuell diskursprägenden

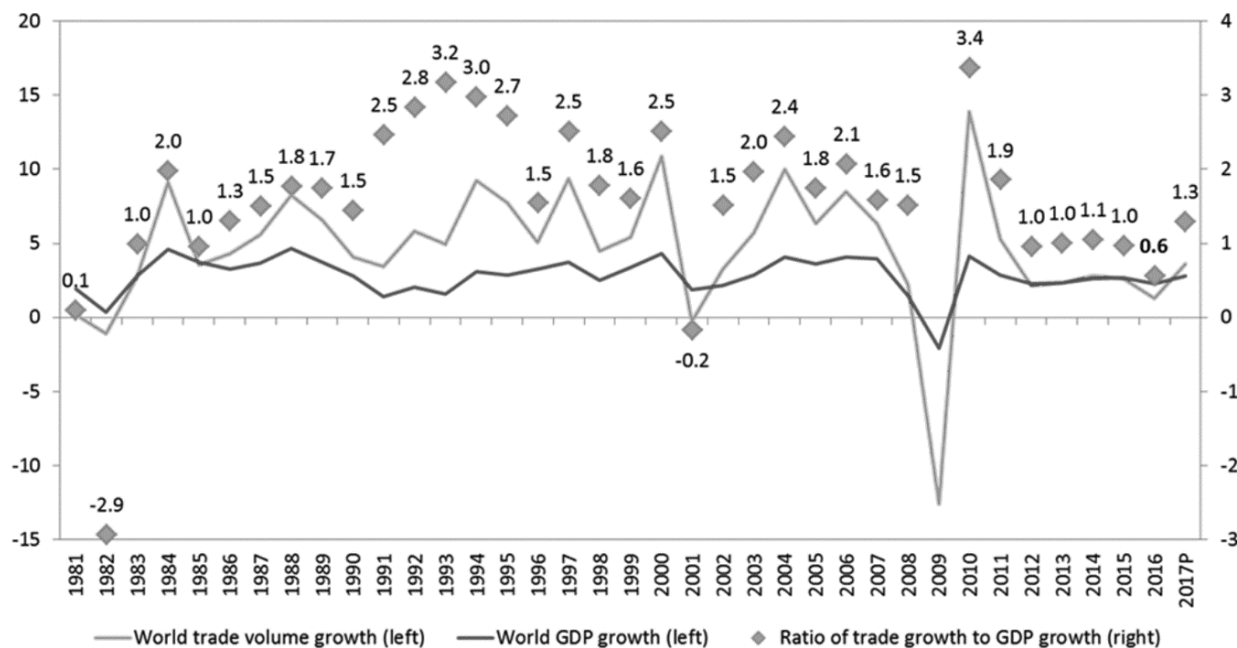
gesellschaftlichen *cleavage* als Entgegensetzung von neoliberalen Kosmopolitismus und populistischem Nationalismus zu begreifen.

Der widersprüchliche Verlauf der Globalisierung entspricht in gewisser Weise der von Karl Polanyi ([1944] 1977: 172) skizzierten »Doppelbewegung«, d. h. der gegenläufigen Entwicklung zweier Organisationsprinzipien, die er in der Analyse der tiefen Krise der 1930er und 1940er Jahre identifiziert hatte. Die erste Bewegung, die das Prinzip des sich selbst regulierenden Marktes zu realisieren versucht, stützt sich sehr stark auf die global orientierten TNKs und ihre Organisationen – Foren, Verbände, Thinktanks etc. – und ist politisch-diskursiv inzwischen recht eng mit neoliberal-kosmopolitischen Orientierungen verknüpft, die sich im transatlantischen Raum im Laufe der vergangenen Jahrzehnte als weitgehend hegemonial erwiesen haben. So wurde die kapitalistische Ökonomie gesellschaftlich »entbettet«, d. h. von vielen regulativen Standards, moralischen Normen und sozialen Fesseln befreit. Dieser Prozess erzeugte zugleich jedoch vielfältige Formen der sozialen Ausgrenzung, Verunsicherung und soziokulturelle Identitätskrisen (Gidron/Hall 2017: 67-77), die ihrerseits – auch im transatlantischen Raum – auf eine Erosion der neoliberal-kosmopolitischen Hegemonie verweisen. Nicht nur in den Betrieben und auf den Arbeitsmärkten, auch in der Zivilgesellschaft, in Nachbarschaften und Freundeskreisen entstanden Formen der Unsicherheit, Unzufriedenheit und Gegenwehr. Es formierten sich mithin Gegenbewegungen, die sich am Prinzip der sozialen Protektion orientierten. Dies galt zunächst für die globalisierungskritische Bewegung, zuletzt aber vor allem für den populistischen Nationalismus. Auch dieser lässt sich als eine, auch von Teilen der industriellen Arbeiterklasse oder der ländlichen Bevölkerung in strukturschwachen Regionen getragene (Hochschild 2016: 135-151), Artikulation des Prinzips der sozialen Protektion begreifen (Betz/Meret 2013: 114-117; Bieling 2017: 558-564). Die neoliberale Entwicklungslogik wird dabei – mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Instrumenten, zuletzt verstärkt durch Erwägungen und Praktiken der Handelsprotektion – infrage gestellt, um, zumindest imaginär, nationalstaatliche Souveränität und Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen.

Die Folgen, die sich hieraus für den weiteren Verlauf der Globalisierung ergeben, sind nicht ganz leicht einzuschätzen. *Jedoch ist* bereits jetzt erkennbar, dass die multilateral orientierten Institutionen und Regime des *global governance* vielfach geschwächt werden. Neue, die Liberalisierung und Globalisierung stärkende Übereinkünfte kommen nicht oder oft nur mühsam zustande. Einige Übereinkünfte werden seitens der USA (die *Trans Pacific Trade Partnership*, TPP) oder seitens Großbritanniens (Brexit) sogar aufgekündigt (Jessop 2017; s. a. Solty 2018 in diesem Forum). Andere bestehende Verträge werden neu verhandelt, so z. B. das NAFTA (Noland 2018: 266-267). Darüber hinaus ist seit der Finanzkrise ein vermehrter Einsatz neo-protektionistischer Instrumente wie Schutz- und Anti-Dumpingmaßnahmen oder Ausgleichszölle zu beobachten (WTO OMC et al. 2017: 24-32). In der Konsequenz dieser Maßnahmen

Abbildung 1:

Verhältnis des Wachstums von globalem Handel und globaler Wert-schöpfung (GDP), 1981- 2017



Quelle: WTO 2017

und des Rückgangs der grenzüberschreitenden Kreditvergabe, die für Leistungsbilanzdefizitländer die Importe von Waren und Dienstleistungen restringiert, hat das Wachstum des Welthandels spürbar nachgelassen (s. Abb. 1). Viele Wirtschaftsakteure, auch die TNKs, sind verunsichert und ziehen in Erwägung, ihre Wertschöpfungsketten zu reorganisieren. Allerdings muss diese Reorganisation nicht notgedrungen zu einer primären oder gar ausschließlichen Konzentration auf die heimischen Märkte führen. Ebenso denkbar sind auch weitere Direktinvestitionen in den populistisch-nationalistisch regierten Ländern, um drohende protektionistische Schranken zu umgehen.

Im Vergleich zu den Handels- und Produktionsbeziehungen sind die erwarteten und bereits erkennbaren Implikationen, die die populistisch-nationalistischen Konzeptionen für die Migration haben, eindeutiger und gravierender (Boumans 2017). Fast überall, auch in den Mitgliedstaaten der EU, geht es darum, die Einwanderung restriktiver zu handhaben. Obgleich sich die Liberalisierung in diesem Bereich schon in der Vergangenheit, zum Schutz der nationalen Arbeitsmärkte und Sozialsysteme, zumeist nur auf einen überschaubaren Kreis von Ländern und Personengruppen konzentrierte, wird sie nun vermehrt zurückgefahren. Die Abwehr gilt in erster Linie gering qualifizierten ArbeitsmigrantInnen – aus Mexiko in den USA, aus Bulgarien oder Rumänien in der EU – und Flüchtlingen aus Krisen- und Kriegsgebieten. Weitauß liberaler bleiben die Bestimmungen für hochqualifizierte Personengruppen, also ManagerInnen und akademisch gebildete Berufsgruppen. Um deren ökonomisches Potenzial wird angesichts des demografischen Wandels einwanderungspolitisch nach wie vor konkurriert. Dabei bleibt allerdings zunehmend ungewiss, ob diese kosmopolitisch orientierten Gruppen die grenzüberschreitenden Optionen unter den Bedingun-

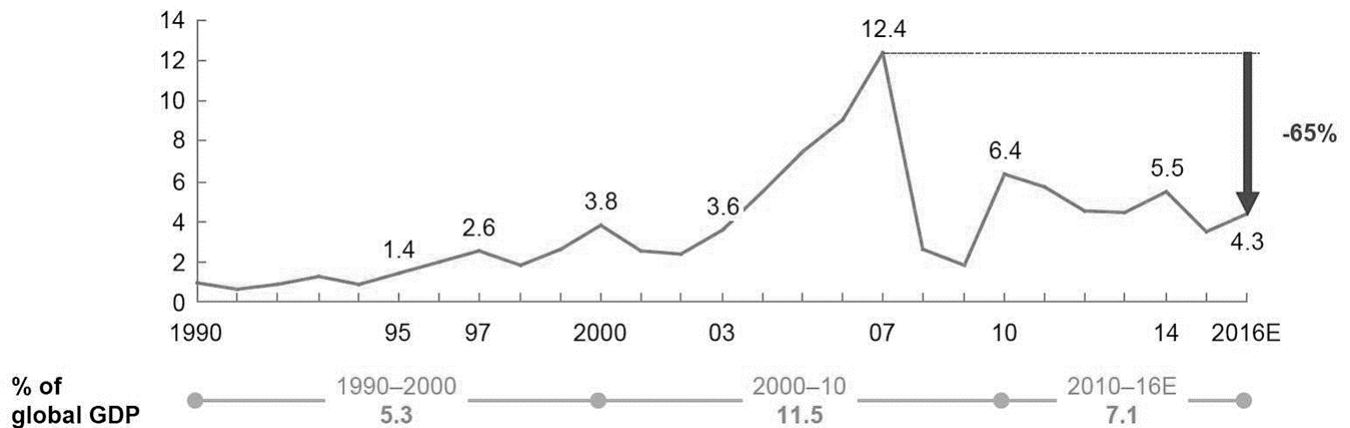
gen nationalistischer Stimmungslagen wirklich nutzen. Ist die protektionistische Reorganisation von Handel und Arbeitsmärkten aufgrund der unmittelbaren Effekte für die Beschäftigung in gewisser Weise naheliegend, so folgt die (De-)Globalisierung der Finanzmärkte einer etwas anderen Handlungslogik. Hier waren es weniger die politischen Reaktionen in den krisenbetroffenen Ökonomien – diese wirkten mittelfristig eher darauf hin, den Finanzmarktkapitalismus regulativ und interventionistisch zu stabilisieren (Bieling 2013) – als vielmehr die Unsicherheiten auf den Finanzmärkten selbst, die eine Reduktion der grenzüberschreitenden Finanzaktivitäten, vor allem der Kreditvergabe, begünstigt haben (McKinsey Global Institute 2017: 2-3; s. Abb. 2). Dieser Rückzug wird jedoch durch zwei gegenläufige Entwicklungen relativiert: zum einen durch die Tatsache, dass er sich nur auf die laufenden Aktivitäten bezieht, nicht aber auf die global wenig veränderten Bestände an ausländischen Finanzanlagen; und zum anderen durch den erhöhten Expansionsdrang vieler Banken und Finanzmarktakteure im und aus dem asiatischen Raum.

Globalisierungsperspektiven

Die hier angeführten Prozesse sind, was die mittel- und langfristige Entwicklung der Globalisierung betrifft, in mancher Hinsicht mehrdeutig und noch wenig definitiv. Dies lässt sich im Sinne der hier gewählten Analyseperspektive so interpretieren, dass das Ende und der Ausgang der »Doppelkrise« noch nicht greifbar sind. Gewiss scheint vorerst nur, dass die Phase der beschleunigten und umfassenden Globalisierung seit den 1980er Jahren an ihre Grenzen gestoßen ist. Die transatlantische Finanzkrise wirkte hierbei insofern als Katalysator, als sie dazu beitrug, das »Locke'sche Kerngebiet« und damit das bisherige Organisationszentrum der Globalisie-

Abbildung 2:

Globale grenzüberschreitende Kapitalströme in Billionen US-Dollar*



* Gross capital inflows, including foreign direct investment (FDI), debt securities, equity, and lending and other investment.

Quelle: McKinsey Global Institute 2017: 1

nung nachhaltig zu schwächen: Im globalen Kontext beschleunigte sich der wirtschaftliche Aufholprozess vieler Schwellenländer, insbesondere Chinas und Indiens, sodass sich die Gewichte weiter in den asiatischen Raum verschoben haben. Gesellschaftlich haben die tiefe Rezession und relativ lange ökonomische Stagnation, insbesondere in der EU, verteilungs- und gestaltungspolitisch umkämpfte Reorganisationsprozesse angestoßen, infolge derer populistisch-nationalistische Kräfte gestärkt wurden und die politische Durchsetzungskraft der neoliberal-kosmopolitisch orientierten Eliten weiter erodierte.

Die fortbestehenden Organisationen, Regime und Prozesse des *global economic governance* werden damit keineswegs hinfällig, aber in ihrer Wirkungsweise modifiziert. Schon in den Jahren nach dem Ausbruch der transatlantischen Finanzkrise war ihnen vor allem die Funktion zugekommen, das Auseinanderbrechen der Weltwirtschaft in Form eines Sperrklinneneffekts aufzuhalten. Es hatte sich im globalen Raum mithin ein fragiles Kompromissgleichgewicht herausgebildet, das abrupte Wendungen zu unterbinden vermochte. Ob dies nach dem Umschwung zu populistisch-nationalistischen Diskursen auch weiterhin so bleibt, ist ungewiss. Es zeichnen sich folgende, zum Teil gegenläufige Tendenzen ab:

Erstens halten die geschwächten neoliberal-kosmopolitischen Akteure diskursiv und programmatisch weitgehend daran fest, die internationalen Organisationen und Regime zu stärken und soweit möglich, komplementäre Arenen und Praktiken – z. B. in Gestalt der Bilateralen Handels- und Investitionsabkommen – für die Verstärkung der Globalisierung zu entwickeln.

Zweitens werden diese Praktiken nun aber nicht mehr nur seitens der globalisierungskritischen Bewegung, sondern auch seitens der populistisch-nationalistischen

Bewegungen und Parteien, die in einigen Ländern (USA, Polen, Ungarn, Italien) zum Teil sogar die Regierungsgeschäfte übernommen haben, vermehrt hinterfragt, kritisiert und mit protektionistischen Gegenkonzepten beantwortet.

Und *drittens* gewinnen, was die Praktiken der Globalisierung und die Aushandlungsprozesse in internationalen Foren und Organisationen betrifft, die stärker staatlich gelenkten Kapitalismusmodelle, allen voran China, nicht nur materiell – wenn man sich etwa die Handelsströme und Kapitaltransfers anschaut –, sondern auch konzeptuell an Einfluss.

Betrachtet man diese drei Tendenzen in der Gesamtschau, so scheinen sich die ersten beiden Tendenzen vorerst zu neutralisieren, also eine nicht-hegemoniale Pattsituation zu bedingen. Es ist entsprechend nicht zu erwarten, dass aus dem transatlantischen Raum heraus tragfähige Initiativen zur Fortsetzung der forcierten Globalisierungspolitik der 1980er und 1990er Jahre entwickelt werden. Gleichzeitig stellt sich die dritte Tendenz in ihrer Wirksamkeit sehr nachhaltig dar. Dies lässt vorerst den Schluss zu, dass sich der Modus der Globalisierung verändert, d. h. stärker chinesisch, oder allgemeiner: entwicklungsstaatlich geprägt sein wird. Die Tragfähigkeit entwicklungsstaatlicher Konzepte ist letztlich aber sowohl auf der nationalen als auch auf der globalen Ebene maßgeblich von der Stabilität und Kontrolle der Finanzmärkte und der internationalen Kapitalströme abhängig. Sofern die Stabilität und Kontrolle prekär bleiben, wird sich auch die dritte Tendenz nur widersprüchlich durchsetzen können. Mehr noch, es drohen weitere Finanzkrisen, die mittelfristig das zweite Moment der Polanyi'schen Doppelbewegung, d. h. Gegenbewegungen der sozialen Protektion, weiter stärken könnten.

Literatur

Aglietta, Michel [1976] 2000: *A Theory of Capitalist Regulation. The US Experience*, Neue Auflage, London.

Betz, Hans-Georg/Meret, Susi: 2013: *Rightwing Populist Parties and the Working-class Vote. What Have You Done for Us Lately?*, in: Rydgren, Jens (Hrsg.): *Class Politics and the Radical Right*, London.

- Bhagwati, Jagdish 2007: *In Defense of Globalization*, New York, NY.
- Bieling, Hans-Jürgen 2010: *Die Globalisierungs- und Weltordnungspolitik der Europäischen Union*, Wiesbaden.
- Bieling, Hans-Jürgen 2013: *European Financial Capitalism and the Politics of (De-)Financialization*, in: *Competition & Change* 17: 3, 283-298.
- Bieling, Hans-Jürgen 2017: *Aufstieg des Rechtspopulismus im heutigen Europa – Umriss einer gesellschaftstheoretischen Erklärung*, in: *WSI-Mitteilungen* 70: 8, 557-565.
- Boumans, Dorine 2017: *Die wirtschaftlichen Folgen des Populismus – Die Ergebnisse einer Sonderfrage im aktuellen ifo World Economic Survey*, in: *ifo Schnelldienst* 70: 10, 41-43.
- Brand, Ulrich 2009: *Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik*, Berlin.
- Cafruny, Alan 2016: *The Transatlantic Imperium After the Global Financial Crisis: Atlanticism Fractured or Consolidated?*, in: Cafruny, Alan/Talani, Simona Leila/Pozo Martin, Gonzalo (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Critical International Political Economy*, London, 9-27.
- Candeias, Mario 2014: »Wenn das Alte stirbt...« – Organische Krise bei Antonio Gramsci, in: Brie, Michael (Hrsg.): »Wenn das Alte stirbt...«. *Die organische Krise des Finanzmarktkapitalismus*, Berlin, 14-28.
- Credit Swiss Research Institute 2017: *Getting over Globalization*, in: <http://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/index.cfm?fileid=BCD82CF0-CF9D-A6CB-BF7ED9C29D-D02CB1>; 14.12.2017.
- Demertzis, Maria/Sapir, André/Wolff, Guntram 2017: *Europe in a New World Order (Bruegel Policy Brief 2)*, in: http://bruegel.org/wp-content/uploads/2017/02/Bruegel_Policy_Brief-2017_02-170217_final.pdf; 31.7.2018.
- Demirovic, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline 2011: *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg.
- Dörre, Klaus/Rackwitz, Hans 2016: *Finanzmarkt-Kapitalismus. Entstehung, Dynamik, Krisenpotentiale*, in: *Politikum* 2: 2, 4-16.
- Eisenhans, Hartmut 1997: *Staatsklassen*, in: Schulz, Manfred (Hrsg.): *Entwicklung: die Perspektive der Entwicklungssoziologie*, Wiesbaden, 161-185.
- Ferguson, Niall 2005: *Sinking Globalization*, in: *Foreign Affairs* 84: 2, 64-77.
- Fominaya, Cristina F. 2014: *Social Movements and Globalization: How Protests, Occupations and Uprisings Are Changing the World*, Houndmills.
- Friedman, Thomas L. 2005: *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, New York, NY.
- Fukuyama, Francis 1989: *The End of History?*, in: *The National Interest*, Summer 1989, 3-18.
- Giddens, Anthony 1991: *The Consequences of Modernity*, Cambridge.
- Gill, Stephen 2000: *Toward a Postmodern Prince? The Battle in Seattle as a Moment in the New Politics of Globalisation*, in: *Millennium: Journal of International Studies* 29: 1, 131-140.
- Gowan, Peter 1999: *The Global Gamble. Washington's Faustian Bid for World Dominance*, London.
- Gowan, Peter 2002: *The American Campaign for Global Sovereignty*, in: *Socialist Register* 2003, London, 1-27.
- Gramsci, Antonio 1991: *Gefängnishefte*, Hamburg.
- Gidron, Noam/Hall, Peter A. 2017: *The Politics of Social Status: Economic and Cultural Roots of the Populist Right*, in: *The British Journal of Sociology* 68: S1, 57-84.
- Hamilton, Daniel S./Quinlan, Joseph P. 2016: *The Transatlantic Economy 2016: Annual Survey of Jobs, Trade and Investment between the United States and Europe*, Washington, DC.
- Harvey, David 1990: *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Cambridge.
- Helleiner, Eric 1994: *States and the Reemergence of Global Finance: From Bretton Woods to the 1990s*, Ithaca, NY.
- Hochschild, Arlie Russel 2016: *Strangers in Strangers in Their Own Land: Anger and Mourning on the American Right*. New York, NY.
- Huotari, Mikko/Heep, Sandra 2016: *Learning Geoeconomics: China's Experimental Financial and Monetary Initiatives*, in: *Asia Europe Journal* 14: 2, 153-171.
- Inglehart, Ronald 1977: *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton, NJ.
- James, Harold 2001: *The End of Globalization: Lessons from the Great Depression*. Cambridge, MA.
- Jessop, Bob 2017: *The Organic Crisis of the British State: Putting Brexit in its Place*, in: *Globalizations* 14: 1, 133-141.
- Kaufmann, Stephan 2017: *Das Ende der Globalisierung*, in: *Frankfurter Rundschau*, 3.6.2017, <http://www.fr.de/wirtschaft/handel-das-ende-der-globalisierung-a-1290592>; 20.9.2017.
- Kindleberger, Charles P. 2000: *Manias, Panics, and Crashes: a History of Financial Crises*, 4. Auflage, New York, NY.
- Koddenbrock, Kai 2018: *Strukturwandel der Globalisierung? Brexit, Trump(ismus), Strategien Chinas und die politische Ökonomie der internationalen Beziehungen*, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 25: 2, 126-143.
- Koselleck, Reinhart 1973: *Kritik und Krise*, Frankfurt a. M.
- Kitschelt, Herbert 1997: *European Party Systems: Continuity and Change*, in: Rhodes, Martin/ Heywood, Paul/Wright, Vincent (Hrsg.): *Developments in West European Politics*, New York, NY, 131-150.
- Kriesi, Hanspeter/Grande, Edgar/Lachat, Romain/Dolezal, Martin/Bornschieer, Simon/Frey, Timotheos 2008: *West European Politics in the Age of Globalization. Six Countries Compared*, Cambridge.

- Lipset, Seymour/Rokkan, Stein 1967: *Party Systems and Voter Alignments. Cross-National Perspectives*, New York, NY.
- McKinsey Global Institute 2017: *The New Dynamics of Financial Globalization*, in: [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Financial%20Services/Our%20Insights/The%20new%20dynamics%20of%20financial%20globalization/Financial%20globalization_Full%20Report_August_29_2017%20\(1\).ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Financial%20Services/Our%20Insights/The%20new%20dynamics%20of%20financial%20globalization/Financial%20globalization_Full%20Report_August_29_2017%20(1).ashx); 20.9.2018.
- Meng, Richard 2016: *Die tägliche Krise – Wenn Kommunikation zum Kern und Alarm zum Prinzip wird*, in: Kluge, Dorit/Sangmeister, Hartmut (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Wandel und kulturelle Innovationen*, Baden-Baden, 35-54.
- Manz, Thomas 2007: *Allianzen und Gruppen im Global Governance-System – Multilateralismus zwischen partikularen Interessen und universellen Anforderungen*, in: *Internationale Politik und Gesellschaft* 2, 25-45
- Müller, Henrik 2016: *Das Ende der Globalisierung*, in: *Spiegel Online*, 3.10.2016, <http://www.spiegel.de/wirtschaft/muellers-memo-das-ende-der-globalisierung-a-1114948.html>; 20.9.2017.
- Noland, Marcus 2018: *US Trade Policy in the Trump Administration*, in: *Asian Economic Policy Review* 13: 2, 262-278.
- Nölke, Andreas/May, Christian/Claar, Simone (Hrsg.) 2014: *Die großen Schwellenländer. Ursachen und Folgen ihres Aufstiegs in der Weltwirtschaft*, Wiesbaden.
- Nölke, Andreas 2018: *Vom liberalen zum organisierten Kapitalismus*, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 25: 2, 181-198.
- Polanyi, Karl [1944] 1977: *The Great Transformation, Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*, Wien.
- Ruggie, John Gerard 1982: *International Regimes, Transactions and Change: Embedded Liberalism and the Postwar Economic Order*, in: *International Organization* 36: 2, 379-416.
- Salter, Michael/Yin, Yinan 2014: *Analysing Regionalism within International Law and Relations: The Shanghai Cooperation Organisation as a Grossraum?*, in: *The Chinese Journal of International Law* 13: 4, 819-877.
- Scherrer, Christoph 1999: *Globalisierung wider Willen? Die Durchsetzung liberaler Außenwirtschaftspolitik in den USA*, Berlin.
- Schmalz, Stefan 2018: *Machtverschiebungen im Weltsystem. Der Aufstieg Chinas und die große Krise*, Frankfurt a. M.
- Simon, Jenny 2018: *Die Rolle Chinas in den aktuellen Auseinandersetzungen um den Operationsmodus der Globalisierung*, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 25: 2, 144-163.
- Solty, Ingar 2018: *Rechtsautoritärer Nationalismus oder autoritär-imperialer Neoliberalismus? Die USA unter Donald Trump im globalen Beggar-thy-neighbor-Kapitalismus*, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 25: 2, 199-223.
- Van der Pijl, Kees 1998: *Transnational Classes and International Relations*, London.
- Van der Pijl, Kees 2006: *Global Rivalries. From the Cold War to Iraq*, London.
- Von Clausewitz, Carl [1832] 2012: *Vom Kriege*, Altenmünster.
- Wade, Robert/Veneroso, Frank 1998: *The Asian Crisis: The High Debt Model Versus the Wall Street-Treasury-IMF Complex*, in: *New Left Review* 228, 3-23.
- Windolf, Paul (Hrsg.) 2005: *Finanzmarkt-Kapitalismus. Analysen zum Wandel von Produktionsregimen (KZfSS Sonderheft 45)*, Wiesbaden.
- WTO (World Trade Organization) 2017: *Press Release: WTO Upgrades Forecast for 2017 as Trade Rebounds Strongly*, in: https://www.wto.org/english/news_e/pres17_e/pr800_e.htm; 31.7.2018.
- WTO OMC/OECD/UNCTAD 2017: *Reports on G20 Trade and Investment Measures*, in: <https://www.oecd.org/daf/inv/investment-policy/17th-Report-on-G20-Trade-and-Investment-Measures.pdf>; 14.12.2017.
- Young, Alasdair R./Peterson John 2006: *The EU and the New Trade Politics*, in: *Journal of European Public Policy* 13: 6, 795-814.
- Zürn, Michael/de Wilde, Pieter 2016: *Debating Globalization: Cosmopolitanism and Communitarianism as Political Ideologies*, in: *Journal of Political Ideologies* 21: 3, 280-301.
- Dr. Hans-Jürgen Bieling ist Professor für Politik und Wirtschaft/Politische Ökonomie am Institut für Politikwissenschaft Tübingen. Die Arbeitsschwerpunkte der Professur liegen in den Bereichen der Internationalen Politischen Ökonomie und Europäischen Integration.**
- Dieser Artikel ist zuerst in der Zeitschrift für Internationale Beziehungen 25. Jg. (2018) Heft 2, Seite 164 - 180 erschienen. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Verlages!**



Der Soziale Tag – Was ist das eigentlich?



Deutschlandweit setzen einmal im Jahr über 70.000 Schülerinnen und Schüler ein Zeichen für ein solidarisches Miteinander: Für einen Tag tauschen sie die Schulbank gegen einen Arbeitsplatz und spenden ihren Lohn für gleichaltrige Kinder und Jugendliche. Der Aktionstag wird jedes Jahr von der Jugendorganisation Schüler Helfen Leben organisiert, die sich für die Rechte und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen einsetzt. Sie fördert und betreibt Jugend- und Bildungsprojekte in Südosteuropa, Jordanien und Deutschland mit den Themenschwerpunkten Antidiskriminierung, Jugendengagement und der Unterstützung von Geflüchteten. Beim Sozialen Tag kommt jährlich eine Spendensumme von rund 1,3 Millionen Euro zusammen.

Gelebte Solidarität

Schülerinnen und Schüler erleben durch den Sozialen Tag, wie viel sie an nur einem Tag erreichen können, wenn alle gemeinsam für den guten Zweck anpacken. Ziel ist es, die Teilnehmenden durch diesen aktionsbasierten Zugang an Engagement heranzuführen. Die unmittelbare Wirksamkeit ihres eigenen Handelns wird durch dieses einfache Credo sichtbar. Für viele Schülerinnen und Schüler ist es auch erster Berührungspunkt mit sozialem Engagement. Ihren Job suchen sie sich selbstständig, wodurch im Kontakt mit potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern wichtige soziale Kompetenzen gefördert werden. So erleben sie auch erste spannende Einblicke in die Berufswelt und können in ihren Lieblingsberuf schnuppern. Werden auch Sie zum Vorbild für andere Schulen und etablieren Sie gelebte Solidarität als Teil der Lernkultur!

Die Projekte

Schüler Helfen Leben unterstützt Projekte für Kinder und Jugendliche und motiviert Jugendliche in Nachkriegsgesellschaften dazu, sich für Demokratie, Gleichberechtigung und Frieden einzusetzen. Derzeit werden 20 Partnerprojekte in den Ländern Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Serbien und Jordanien im Bereich Jugendpartizipation, Inklusion von gesellschaftlichen Minderheiten und Unterstützung von Geflüchteten gefördert. Zudem bietet Schüler Helfen Leben auch Jugend- und Bildungsangebote in Deutschland an. Diese finden in Form von Seminaren statt, fördern das Engagement der Jugendlichen und setzen ein Zeichen gegen Rassismus und für Solidarität.

Bildungsangebote zum Sozialen Tag

Bildungsangebote zum Sozialen Tag bietet das Sozialer Tag-Mobil, um Schülerinnen und Schüler bundesweit über den Sozialen Tag zu informieren. Fragen wie „Wie kann ich mitmachen? Welche Projekte werden unterstützt? Mit welchen Themen befassen sich die Projekte?“ werden hierbei beantwortet. Die Workshops bieten auch die Möglichkeit, sich mit vielen verschiedenen Fragen und Themen auseinanderzusetzen, die jeden Tag Kinder und Jugendliche aus Südosteuropa und Jordanien beschäftigen. Die Freiwilligen aus dem Büro Neumünster fahren mit dem Sozialer Tag-Mobil an die Schulen und haben neben Infos und Eindrücken aus den Projekten auch Ideen für Engagementmöglichkeiten am Sozialen Tag für Schülerinnen und Schülern im Gepäck. All diese Workshops lassen sich einfach in den Unterricht integrieren.

Zeichen für ein solidarisches Miteinander

Schüler Helfen Leben und der Soziale Tag treffen auf zahlreiche Unterstützung aus der Politik. So zählen beispielsweise Bundeskanzlerin Angela Merkel und Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Franziska Giffey zu den Schirmfrauen des Sozialen Tages. Die Motivation drückt Frau Giffey so aus: „Ist es nicht ein tolles Zeichen, wenn junge Menschen für einander eintreten und sich gegenseitig unterstützen, auch über Landesgrenzen hinweg?“

Setzen Sie mit Ihrer Schule durch die Teilnahme am Sozialen Tag ein Zeichen für ein solidarisches Miteinander und zeigen Sie, dass junge Menschen gemeinsam etwas Großes erreichen können. Weiterführende Informationen zu Schüler Helfen Leben und zum Sozialen Tag finden Sie unter www.sozialertag.de.



Jael Keck, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

E-Mail: jael.keck@schueler-helfen-leben.de | Telefon: 04321 48906-71 - www.schueler-helfen-leben.de

Raimund Hethey (1953-2018)**Intellektueller und unzeitgemäßer Erzieher im Spiegel der Zeit**

Martin Vialon



Foto: privat

*Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende,
die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch.*

Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung (1938-1947)

- I. Absicht
- II. Carpe diem und sapere aude
- III. Ideologiekritik und Wesen des Intellektuellen
- IV. Klassenverrat – Lukács und Benjamin
- V. Peter-Paul Zahl: strange fruits
- VI. Vita und Produktivität
- VII. Neo-Faschismus als ignorantia voluntaria
- VIII. Habitus-Korrektur und Schrift der Gezi-Park-Revolt
- IX. Fridays for Future als erweitertes Proletariat?
- X. Schwarzes Loch und Ernst Blochs Utopie

I. Absicht

In spätkapitalistischen Ländern, sei es in Ungarn, Polen, Schweden, Brasilien, Österreich, Italien, Frankreich, in den USA, der Bundesrepublik Deutschland oder Türkei, etablierten sich während der vergangenen Jahrzehnte rechtspopulistische Parteien, repressive Regierungen, identitäre Bewegungen oder islamisch-autoritäre Herrschaftssysteme, weshalb es umgekehrt wichtig ist, an Gegenkräfte zu erinnern, deren Lebenswerk und Hinterlassenschaft eindeutig der Aufklärung und anti-faschistischen Tradition verpflichtet ist. Die folgenden Darlegungen spannen einen weitausgreifenden Reflexionsbogen, denn sie widmen sich nicht nur der Wiedergabe äußerer Lebensdaten, sondern beabsichtigen die ideenhistorische Rekonstruktion der Intellektuellenperspektive, die einem Vertreter der sogenannten „Minores“¹ gilt. Der Portraitierte zählt nicht zur geisteswissenschaftlichen Prominenz, weshalb es sich lohnt, seine Optik bei der Durchleuchtung großer Profanitätsprobleme einzunehmen, um etliche knirschende Körner im Getriebe der Geschichte als Fragmente einer Sprach-, Literatur- und Gesellschaftskritik freizulegen, die den Zeitraum von der Antike bis in die Gegenwart betreffen.

Raimund Hethey war kein „Postintellektueller“², Mitglied einer sozialistischen oder kommunistischen Partei, sondern lebte, wie viele sensualistische

Epikureer, aktiv im Verborgenen. Das Abseits als sicherer Ort regte den Gebrauch der *φρόνησις* (Klugheit) als die Lust am vertraulichen Gespräch unter gleichgesinnten Freunden an.³ Er wusste um das Dunkle des Augenblicks – den jede Generation einholenden Erfahrungs-, Wortschatz- und Schriftverlust –, der als materiell-technologischer und mimetisch-medialer Prozess nicht aufzuhalten, aber durch anleitende Hinführung zu dessen Sollbruchstellen und Potentialitäten doch bewusst zu machen ist. So konnte Raimund Hethey im genügsamen Garten leiblicher Freude und geistiger Freiheit die *ἀταραξία* (Unerschütterlichkeit) erfahren und kommunikative Kraft erproben, um als streitbarer Germanist, Lehrer, Gewerkschaftsmitglied und politischer Aktivist zu agieren. Er verstarb am 27. August 2018 in Oldenburg und wurde auf dem Waldfriedhof Ofenerdiek unter großer öffentlicher Anteilnahme säkular beigesetzt.

II. Carpe diem und sapere aude

Am 12. März 1953 im niedersächsischen Damme geboren, hatte Hethey lebensbejahend die stoische Maxime des „carpe diem“⁴ verinnerlicht. Der Verweis auf den harmlos erscheinenden römischen Dichter Horaz (65 – 8 v. u. Z.), der Epikurs stoischen Idealen der Einfachheit und Nützlichkeit folgte,⁵ war Hethey im letzten Freundesgespräch vor dem

1 Vgl. zur Relevanz der Minores als untere Klassenvertreter der Literaturgeschichte: Werner Krauss: Was ist Literatur? In: Grundprobleme der Literaturwissenschaft. Zur Interpretation literarischer Werke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1968, S. 23-39, hier: S. 24.

2 Ortega y Gasset: Der Intellektuelle und der Andere [1940]. In: Ders.: Gesammelte Werke. Band IV. Übersetzt von Else Görner, Karl August Horst, Gustav Kilpper, Gerhard Lepiorz, Curt Meyer-Clason, Ulrich Weber, Helene Weyl. Augsburg: Bechtermünz Verlag 1996, S. 187-197, hier: S. 187.

3 Epikurs Kernlehre, die er in seinem anti-akademischen Kepos in Athen vorlebte, lautet: „Lebe im Verborgenen!“ Vgl. Epikur: Philosophie der Freude. Briefe, Hauptlehrsätze, Spruchsammlung, Fragmente. Übertragen und mit einem Nachwort versehen von Paul M. Laskowsky. Frankfurt/Main: Insel Verlag 1988, S. 102 (Fragment 43).

4 Quintus Horatius Flaccus: Oden und Epoden [23 v. u. Z.]. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Bernhard Kytzler. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1995, S. 4-224 (Ode 1, 11), hier: S. 24f. „[...] carpe diem quam minimum credula postero.“ (greif diesen Tag, nimmer traue dem nächsten!).

5 Vgl. Epikur: Briefe. Sprüche, Werkfragmente. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Hans-Wolfgang Krautz. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 2007, S. 91: „Versuchen sollen wir den nachfolgenden Tag vollkommener zu gestalten als den vorhergehenden, solange wir auf dem Wege sind [...].“

Tod wichtig, weil die aktive Ergreifung des Tages das Prinzip eigener Tätigkeit als Vergesellschaftung betrifft. Verfocht Hethy bloß den Kult epigonaler Vergangenheit oder hatte er Horaz' Maxime als unentbehrlichen Leitfaden im politischen Kulturkampf gebraucht?

Als Sohn eines freigelassenen Sklaven war Horaz der soziale Aufstieg aus der Unterschicht in die nobilitierten Kreise der römischen Gesellschaft gelungen. Er gehörte zu den bekanntesten Dichterphilosophen der Augusteischen Literatur und wurde von Gaius Maecenas (70 – 8 v. u. Z.), dem Verwalter der kaiserlichen Kulturpolitik des Augustus, gefördert. Künstlerisch spiegeln Horaz' Oden, Satiren und Briefe panegyrische Verse der Augusteischen Einigungs- und Friedenskultur wider, obgleich der Dichter auch harsche Kritik an den Ausschweifungen und Zügellosigkeiten staatlicher Trägergestalten formulierte. Horaz' Habitus entsprach den Interessen der herrschenden Feudalklasse, indem er symbolisch den römischen Gesellschaftscode anerkannte. Jedoch unterlief er das System affirmativer Denk- und Handlungsweisen auch subversiv, denn die massenpsychologische Zerstreuungsideologie von blutigen Brot- und Spiele-Szenarien (vergleichbar den Formen der heutigen Kulturindustrie) lehnte Horaz unter Rückbezug auf die altrömischen Verhaltensweisen und Rechtsnormen der *mores maiorum* ab.

Verhasst war es ihm, dass sich Besinnungslosigkeit und Fanatismus im Volk ausbreiteten und so die sozialen Ursachen handfester Klassenkonflikte zwischen Patriziern und Famuli übertünchten. Der aufklärerische Akt der Subversion bei Horaz bestand darin, dass er die frühchristlich-paulinische Sozialidee des „tua res agitur [...]“⁶ dichterisch verarbeitete und zeigte, dass dem Mitmenschen in Not- und Leidenssituationen unmittelbar zu helfen sei. Zugleich prägte Horaz den Begriff des „sapere aude“⁷ (Entschließe dich zur Einsicht!) als Wahlspruch der römischen Aufklärung, den Seneca zum Zweck politischer Staatskritik reformulierte, die Sklavenhalterökonomie als unmenschliches Ausbeutungssystem klassifizierte

und das *ius humanum* als Mittel gegen das Unrecht positionierte.⁸ Im Reformationszeitalter reflektierte Erasmus von Rotterdam den Begriff in seiner Sprichwörtersammlung, um die Lösung religiöser und weltlicher Konflikte auf eine rationale Basis zu stellen.⁹ Schließlich wurde die Renaissance der römischen Aufklärungsmaxime (darin steckt die verwandelte griechische Sentenz des „*gnothi seauton*“: „Erkenne dich selbst“)¹⁰ im 18. Jahrhundert von Kant¹¹ und Schiller zur Kenntlichmachung des Staates als absolutistisch-rohes Herrschaftsgebilde vorgenommen.

Bei Schiller, dessen theoretische Schriften, wie Hethy im Gespräch bemerkte, „heute wenig gelesen werden“, heißt es zur Beseitigung des Notstaates und falschen Wissens als Ideologiebildung im Erstdruck seiner ästhetischen Briefe:

„[...] *sapere aude*. Erkühne dich, weise zu seyn. Energie des Muths gehört dazu, die Hindernisse zu bekämpfen, welche sowohl die Trägheit der Natur als die Feigheit des Herzens der Belehrung entgegen setzen. [...] Der zahlreichere Theil der Menschen wird durch den Kampf mit der Noth viel zu sehr ermüdet und abgespannt, als daß er sich zu einem neuen und härtern Kampf mit dem Irrthum aufraffen sollte.“¹²

Schillers plebejisch-umwälzende Anthropologie und Staatstheorie verknüpft das römische „*sapere aude*“ mit dem empfindsamen Moment des Herzensgefühls, worauf das Motto als Paradigma der neuen Aufklärung insistiert: „*Si c'est la raison, qui fait l'homme, c'est le sentiment, qui le conduit.*“¹³ Allerdings erfolgte Schillers Verweis nur durch die Nennung des Namens „Rousseau“¹⁴, ohne dass der Liebesbriefroman als Quelle von ihm kenntlich gemacht worden wäre. Nicht nur, dass Schillers ästhetische Gesellschaftstheorie „wenig gelesen“ wird, sondern die moderne Wirkungsgeschichte seiner Schrift wurde durch die historisch-kritische *Nationalausgabe*, die Julius Petersen (1878-1941) im Zeitalter der NS-Barbarei

6 Horaz: Satiren und Briefe. *Lateinisch und Deutsch. Eingeleitet und übersetzt von Rudolf Helm*. Zürich, Stuttgart: Artemis Verlag 1962, S. 293 (Briefe 1, 18): „Es betrifft dich ja selber./Steht in deinem Nachbarhaus eine Wand in Flammen./und/Brände, Die man nicht weiter beachtet, gewinnen ja immer an Stärke.“

7 Ebd., S. 220 (Briefe 1, 2).

8 Vgl. Seneca: Briefe an Lucilius [62 n. u. Z.]. Gesamtausgabe I. (Briefe 1-80) *Neu übersetzt und mit Erläuterungen sowie einem Essay ‚Zum Verständnis des Werkes‘ herausgegeben von Ernst Glaser-Gerhard*. Schleswig: Clausen & Bosse 1965, S. 101-107 (Brief 47 und 48), hier S.: 101, 103, 105 und Gesamtausgabe II. (Briefe 81-124), S. 87-103 (Brief 94), hier: S. 93.

9 Erasmus von Rotterdam: *Adagiorum chiliades/Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten [1500]*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften*. Band 7. *Lateinisch und Deutsch. Herausgegeben von Werner Welzig. Übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Theresia Payr*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995, S. 357-633, hier: S. 417-421.

10 Chilon von Sparta. In: Vorsokratische Denker. Auswahl aus dem Überlieferten. *Griechisch und Deutsch von Walther Kranz*. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung 1952, S. 59.

11 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1784]. In: Ders.: *Ausgewählte kleine Schriften*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1969, S. 1-9, hier: S. 1.

12 Friedrich Schiller: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Die Horen eine Monatschrift herausgegeben von Friedrich Schiller. 1. Band, 1. Stück. Tübingen: Cotta'sche Verlagsbuchhandlung 1795, S. 7-48 [Briefe 1-9], hier: S. 40f.

13 Schiller: *Ueber die ästhetische Erziehung* (Anm. 12), S. 7 und Jean-Jacques Rousseau: *Julie ou la nouvelle Héloïse. Lettres de deux amants habitans d'une petite ville au pied des Alpes [1761]. Tome premier*. Paris: Éditions Garnier Frères 1952, S. 326 (Übersetzung: „Wenn es die Vernunft ist, die den Menschen zum Menschen macht, so ist es die Empfindung, die ihn leitet.“).

14 Schiller: *Ueber die ästhetische Erziehung* (Anm. 12), S. 7.

konzipierte, anti-thermidorianisch geprägt. Der entsprechende Textband war erst kurz nach der Errichtung des Mauerbaus erschienen, so dass Schiller als Anti-Revolutionär im Kalten Krieg durch editorische Aussparung des Rousseau-Mottos an die bürgerliche Interessenlage angepasst wurde.¹⁵ Problematisch ist daher, dass das rudimentäre Schiller-Bild, an dem Petersen als völkisch angepasster „Wissenschaftsmanager“¹⁶ mitwirkte, sich für lange Zeit als eines an der Französischen Revolution verzweifelten Denkers behauptete.

Die philologische Entstellung von Schillers Kritik sozialer Widersprüche nahmen verschiedene Germanisten vor, deren Karrierewege in den sechziger Jahren durch Stillschweigen geschützt wurden. Zu jenen Kontinuitätsgermanisten zählte auch der nationalsozialistisch kontaminierte Benno v. Wiese (1903-1987), der sich schon 1933 durch einen „programmatischen Artikel über die deutschen Universitäten“¹⁷ andiente und 1938 den „Volksstaat Adolf Hitlers“¹⁸ mittels einer Herder-Rede verherrlichte. Trotz der Aufnahme des Mottos und Rousseau als dessen Verfasser, die in den „Lesarten“ des Kommentarbandes der *Nationalausgabe* erfolgte, sollte Schiller noch 1963 nicht als Kritiker elender Wirklichkeit des miserablen Absolutismus gelten.¹⁹ Vielmehr vermochte das pessimistisch vorfestgelegte Bild eines harmlosen Stimmungskünstlers oder verworrenen Ästheten genügen, der sich im Bereich des politischen Vertragsrechts verirrt.

Erst die neue Generation kritischer Germanisten edierte den *Horen*-Erstdruck mit der Entlehnung des Mottos aus Rousseaus Roman.²⁰ So konnte der Autor des bürgerlichen Trauerspiels *Kabale und Liebe* (1784) als Durchbrecher der Ständeklausel identifiziert werden, denn wie das ungleiche Liebespaar Julie und Saint-Preux in Rousseaus Briefroman war auch die Liebesgeschichte zwischen der bürgerlichen Blondine Luise Miller und dem Adelsmajor Ferdinand an der Klassenschranke gescheitert. Trotz tragischen Ausgangs hatten Rousseaus Protagonisten ihre empfindsame Zuneigung auf dem Felsen der erinnernden Liebe als eines auch

politischen Gründungsaktes konstituiert. Die ungesättigte Libido verwandelte sich in Protestation gegen bestehende Konventionen, so dass die feudalistische Kultur Frankreichs als Unterdrückungselement angeklagt und die Beseitigung der sozialen Not und Ungleichheit als Forderung im Raum stand.

Schillers geschickte Öffnung der französischen Liebes- und Politikschleuse durch das Roman-Motto verdeutlichte dem deutschen Publikum, dass in Rousseaus Erzählung auch die berühmte Formel der *Volunté générale* (*Contrat Social*, 1762: Zweites Buch, Kapitel 3) hineinleuchtet, auf die Schiller abschließend im 27. Brief als neue politische Theorie der Demokratie einging.²¹ Das revolutionäre Selbstverständnis des demokratischen Gemeinwillens ist mit der absoluten Gültigkeit gleicher Rechte verknüpft, deren Telos, wie Werner Krauss am Beispiel von Rousseaus Autobiographie *Les Confessions* (1765-70, posthum 1782) feststellte, die „völlige Emanzipierung der Persönlichkeit von aller ökonomischen Bedrückung“²² implizierte. Daher gilt spiegelbildlich, dass Schiller in seinem Erziehungsprogramm die grundlegende Veränderung der Gesellschaft und ihrer veralteten Staatsform projektierte.

III. Ideologiekritik und Wesen des Intellektuellen

Hetheys verknotende Kombinationsgabe bezog den römischen Nützlichkeitsinn des *carpe diem* und die in der französischen und deutschen Literatur vorgenommene Auflösung der Standesschranken – Lessings *Emilia Galotti* (1772) und Goethes *Werther* (1774) lassen grüßen – auf das moderne politische Konzept des bürgerlichen Klassenverrats, wonach der Intellektuelle engagiert Partei für die Unterdrückten ergreift. Welcher modernen Theorie bediente sich Hethey, indem er die existentialistische Nützlichkeitsentzweiung des Horaz auf die spätbürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse bezog?

Voraussetzung ist das doppelte Verständnis des Intellektuellen als eines traditionellen und kritischen Idealtypus, der als Lieferant und Repräsentant des gesellschaft-

15 Vgl. Friedrich Schiller: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts. [1795/96]. In: Schillers Werke. Nationalausgabe. Begründet von Julius Petersen. Zwanzigster Band. Philosophische Schriften. Erster Teil. Unter Mitwirkung von Helmut Koopmann herausgegeben von Benno v. Wiese. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger 1962, S. 309-402, hier: S. 309.

16 Petra Boden: Julius Petersen: Ein Wissenschaftsmanager auf dem Philologenthron. In: Euphorion. Zeitschrift für deutsche Literaturgeschichte, Bd. 88, 1994, S. 82-102, hier: S. 97: „Mit den politischen Mächten hat Petersen sich nach 1933, wie die meisten seiner Fachkollegen, einzurichten gewußt.“

17 Hannah Arendt/Karl Jaspers: Briefwechsel 1926-1969. Herausgegeben von Lotte Köhler und Hans Saner [1985]. München, Zürich: Piper 1993, S. 123 (Arendt an Jaspers: 3. 5. 1947, Nachweis des Artikels: S. 740). Vgl. ferner S. 617: „Ich las in der ‚Zeit‘ eine ‚Vergangenheits-Bewältigung‘ von Benno v. Wiese – auch m. E. einfach bodenlos; eine dumme Redensart an die andere gereiht. Manchmal denkt man, wenn diese ganze Generation bloß schon tot wäre.“ (Arendt an Jaspers: 18. 2. 1965, Nachweis des Artikels: S. 820)

18 Benno v. Wiese: Volk und Dichtung von Herder bis zur Romantik. Erlangen: Palm & Enke 1938, S. 18.

19 Vgl. Schiller Nationalausgabe. Einundzwanzigster Band. Philosophische Schriften. Zweiter Teil. Unter Mitwirkung von Helmut Koopmann herausgegeben von Benno v. Wiese. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger 1963, S. 243 (Angabe des Mottos mit Rousseaus Autorschaft, aber ohne Nennung des Briefromans als Quelle oder zusätzliche Verweise auf den *Contract Social*).

20 Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Werke und Briefe. Theoretische Schriften. Herausgegeben von Rolf-Peter Janz unter Mitarbeit von Hans Richard Brittnacher, Gerd Kleiner und Fabian Störmer [1992]. Frankfurt/Main: Deutscher Klassiker Verlag 2008, S. 556-676, hier: S. 556 (Kommentar: S. 1393).

21 Ebd., S. 674 (Kommentar: S. 1404).

22 Werner Krauss: Rousseaus „Bekenntnisse“ [1965]. In: Ders.: Das wissenschaftliche Werk 4 (Aufklärung II. Frankreich). Herausgegeben von Rolf Geißler. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag 1987, S. 479-499, hier: S. 498.

lichen Überbaus Ideen, Vorstellungen, Begriffe, Skizzen, Pläne, Bilder, Entwürfe oder kulturelle Dienstleistungen durch die geistigen Mittel der Sprache und Vernunft (λόγος) produziert und in die Kernbereiche der Jurisprudenz, Wissenschaft und Erziehung, Literatur, Kunst, Politik und Theologie zur Bejahung oder Missbilligung der jeweils bestehenden Verhältnisse einbringt. Eingedenk der Tatsache, dass die Basis-Überbau-Dialektik²³ zu schematisch aufgefasst werden könnte, hatten Marx und Engels ihre frühe Theorie erweitert, weil die Zuordnung der Produktivkräfte zu abstrakten Trennlinien führen, die nicht jederzeit mit je historisch-materiell unterschiedlich herrschenden Gesellschaftsverhältnissen übereinstimmen. Vielmehr ist das „unegale Verhältnis der Entwicklung der materiellen Produktion, z. B. zur künstlerischen“²⁴ dahingehend anzuführen, dass „bestimmte Blütezeiten derselben keineswegs im Verhältnis zur allgemeinen Entwicklung der Gesellschaft, also auch der materiellen Grundlage“²⁵ in Verbindung stehen müssen. Diese Disproportionalität macht es so schwierig, den Intellektuellen eindeutig als Vertreter dem Überbau oder der Basis zuzuordnen, denn es gibt solche historische Epochen, worin entweder die eine oder die andere Seite als höher entwickelte oder niedere Stufe an der gesellschaftlichen Produktion von Sachen und Werten teil hat.

Die Wesensbestimmung des Intellektuellen, die Hethy, neben der Marxschen Theorie der Unegalität, ebenso im Sinne hatte, ist einfacher vorzunehmen. Die augusteische Epoche des Horaz brachte den Schriftsteller, Philosophen, Rhetoriker, Geschichtsschreiber, Juristen und Kleriker als Deuter der Welt hervor. Im Rückgriff auf die anti-sophistische Tradition griechischer Denker (Platons Erzählfigur des Sokrates und Aristoteles' Kategorienlehre) wurden die Ideale der Gerechtigkeit, des guten Lebens, der Freiheit und Schönheit als Bedingungen der Menschheit neu formuliert und mit der jüdisch-jesuanischen Praxis der Gottes- und Nächstenliebe verknüpft. In der Spätantike und im Mittelalter bedeutete das Schreiben- und Lesen-Können, welches als Verständigungsform Sklaven- und Frondienste leistenden Menschen vorenthalten war, so viel wie Latein Lernen, denn die Bezeichnung für den Kleriker, der kirchenrechtlich abgehoben vom Laien ist, leitet sich von den Begriffen clericus (Geistlicher, Schreiber) und clerus (Geistlichkeit) ab. Erst relativ langsam, im späten 15. und frühen 16. Jahrhundert, wurde das Lateinische als Lingua franca (Lehr-, Fach- und Kultursprache) durch

seine Verwandlung in europäische Nationalsprachen abgelöst.²⁶ Beschleunigt wurde die sprachliche Ausdifferenzierung im Reformationszeitalter durch die Einführung des kaufmännischen Buchwesens, den Buchdruck, Luthers Bibelübersetzung und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht zur Alphabetisierung der Bevölkerung, wodurch die Meilensteine der Verweltlichung des Bildungssystems gelegt worden sind. Frühneuzeitliche Schulkonzepte sahen, neben der Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse zum Zweck der Leitung des staatlichen Gemeinwesens, die Entwicklung der „Gesinnung zur Sittlichkeit“²⁷ vor.

Beträchtlichen Anteil am kulturellen Transformationsprozess hatten solch traditionelle Intellektuelle wie Melanchthon oder Erasmus von Rotterdam, die mit der Hand- und Typoskript-Schrift auch fremdsprachlich als Übersetzer operierten und durch fixierte oder mündlich vermittelte Verstandestätigkeit entstandene Missverständnisse, Abschreibfehler, Versprecher, Plagiate und Fälschungen in Büchern, Essays und Reden als die Einmischung fremder Hände nachwiesen. Sie trennten das Falsche vom Richtigen oder dem Möglichkeitssinn eines Arguments, so dass besser verkettete Begriffe und Synthesen zu festen Beweisführungen sich verdichteten, die zur Überlieferung und Erneuerung durchdrungenen Wissens beitrugen.

Traditionelle Intellektuelle sind, im Unterschied zu Hand- oder Industriearbeitern, als Kopfarbeiter von abstrakten Sinnzusammenhängen tätig. Öffentlichkeitsnah und aufklärend wirken sie moralisch auf die forma mentis ihres Publikums ein. Sie sind Sammler fremder Hinterlassenschaften, die, neu zusammengefügt, das Muster prächtig gewebter Text-Bild-Teppiche ergeben,²⁸ und sie agieren wie Bauern, die früher auf ihren Erntefeldern das Korn mit der Sense mähten, es *auflesen*, zu Trockengaben zusammenbanden, um beim Dreschvorgang mit dem Flegel *die Spreu vom Weizen zu trennen*. Als *Trennungs- und Unterscheidungskünstler* reagieren Intellektuelle gleichsam wie Seismographen, die gesellschaftliche Veränderungen instinktiv wahrnehmen und sowohl mit einer Zeitdiagnostik als auch mit dargereichten Therapievorschlügen zur Verbesserung des Status quo verknüpfen. Wie Archäologen, suchen sie durch vorsichtigen Spatenstich im Erdinneren nach Schätzen, die sie jeweiligen Zeitaltern zuordnen. Das Ausgraben, Erinnern und Aktualisieren des Gefundenen gehört zu den wesentlichen Aufgaben ihrer an die Schreib-, Rede- und Buchkultur gebundenen hermeneutischen Vermittlungs- und

23 Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels: Die Deutsche Ideologie [1845/46]. In: Ders.: Werke. Band 3, S. 9-530, hier: S. 46.

24 Karl Marx: Einleitung [Zur Kritik der Politischen Ökonomie, 1857]. In: Ders.: Werke. Band 13, S. 615-642, hier: S. 640.

25 Ebd. Vgl. zur weiteren marxistischen Situierung des Intellektuellen: Alex Demirović/Peter Jehle: Intellektuelle. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 6/II. Herausgegeben von Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument Verlag 2004, S. 1267-1286.

26 Vgl. Erich Auerbach: Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter. Tübingen: A. Francke Verlag 1957, S. 177-259.

27 Philipp Melanchthon: Lobrede auf die neue Schule [1526]. In: Melanchthon deutsch. Band 1 (Schule, Universität, Philosophie, Geschichte und Politik). Herausgegeben von Michael Beyer, Stefan Rhein und Günther Wartenberg. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2. Auflage 2011, S. 96-106, hier: S. 104.

28 Das lateinische Verb „texere“, wovon sich das deutsche Substantiv „Text“ ableitet, betrifft den handwerklichen Vorgang des Webens oder Flechtens, wodurch die Herstellung von Kleidung und anderen Alltagsnützlichkeiten geschieht.

Publikationstätigkeit.²⁹

IV. Klassenverrat – Lukács und Benjamin

Raimund Hethey, der traditionelle Intellektuelle als ethische Verantwortung übernehmende Vertreter der Zivilgesellschaft anerkannte, suchte jedoch mit Horaz' *carpe diem* nach der Begründung eines erweiterten Praxisbezugs, weil sich sowohl die Formen des Denkens, Schreibens, Lesens und Sprechens wie auch die Funktion des Intellektuellen im Fortgang wirtschaftlicher Standardisierungsprozesse veränderten. Im Vormärz des 19. Jahrhunderts entstand das Proletariat als subalterne Klasse und wurde durch sozialrevolutionäre Schriftsteller wie Georg Büchner, Heinrich Heine oder Georg Weerth, junghegelsche Schüler wie Ludwig Feuerbach oder Bruno Bauer und sozialistische Politiker wie Ferdinand Lassalle oder August Bebel unterstützt, weil sie den Prozess der Aufklärung von unten nach oben betrieben. Denn als Vordenker hatten Intellektuelle, wie Marx und Engels im *Kommunistischen Manifest* hinsichtlich vergangener Klassenkämpfe im Zeitalter des Feudalismus betont, „zum theoretischen Verständnis der ganzen geschichtlichen Bewegung sich hinaufgearbeitet.“³⁰

Gleichfalls konnte Georg Lukács die kritische Funktion von Intellektuellen bei der Lösung der ideologischen Krise des Proletariats nicht leugnen. Nach der Zustimmung zu den Kriegskrediten durch die sozialdemokratischen Bewegungen von 1914 (Burgfriedenpolitik) zerfiel die II. Internationale. Die Niederschlagung der Novemberrevolution von 1918 und Ermordung von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht (15. 1. 1919) unter Verantwortung sozialdemokratischer Parteiführung beschleunigte die Spaltung der Arbeiterbewegung, wodurch auch die Stagnation marxistischer Theoriebildung eintrat.³¹ Aber vor dem Hintergrund der Februar- und Oktoberrevolution von 1917 betrachtete Lukács Intellektuelle als progressive Individuen an der Spitze des gesellschaftlichen Fortschritts und wies ihnen die Erzieherrolle unter der Prämisse zu, dass sie „aus ihrer Klasse austreten, um

an dem Klassenkampf des Proletariats teilnehmen zu können.“³²

Wenig später erschien die Essaysammlung *Geschichte und Klassenbewußtsein*, worin Lukács die Verdinglichung aller gesellschaftlichen Verhältnisse durch die Warenbeziehung als Totalität der menschlichen Beziehungen analysierte.³³ Die Warengesellschaft als Erscheinungsform kapitalistischer Produktionsweise ist durch den Widerspruch gekennzeichnet, dass der Proletarier Waren produziert, aber keine besitzt, sondern nur über eigene Arbeitskraft verfügt, die er zur Ware macht. Deren Gebrauchswert besteht darin, anderen Waren mittels Tausches gewinnerzielenden Mehrwert zu verschaffen. Insofern die Ware als objektivierte Herrschaftsform industrieller Produktionsverhältnisse von handelnden Subjekten hergestellt wird, kann die gegebene Trennung, die im Produktionsprozess zwischen Subjekt und Objekt entsteht, aufgehoben werden.

Unter Bezugnahme auf den italienischen Kulturphilosophen Giambattista Vico (1668-1744) begründet Lukács die notwendige Niederreißung der Verdinglichungsschranke und sagt:

„Das von uns selbst Gemachte der Wirklichkeit verliert hier sein sonst mehr oder weniger fiktionsartiges Wesen: wir haben – nach dem bereits angeführten Wort von Vico – unsere Geschichte selbst gemacht und wenn wir die ganze Wirklichkeit als Geschichte (also als unsere Geschichte, denn eine andere gibt es nicht) zu betrachten imstande sind, so haben wir uns tatsächlich zu dem Standpunkt erhoben, wo die Wirklichkeit als unsere ‚Tathandlung‘ aufgefaßt werden kann.“³⁴

Vicos vormaterialistische Philosophie umfasst nicht nur den Punkt, dass Menschen ihre Geschichte selbst machen (*verum et factum convertuntur*), sondern ferner, dass sich in ihren Tathandlungen das modifizierte Bewusstsein widerspiegelt, „wo der, der die Dinge schafft, sie auch erzählt.“³⁵ Aus diesem Grund sind Intellektuelle in der Lage, von außen ein erweitertes

29 Vgl. *Walter Benjamin: Ausgraben und Erinnern [1932]. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Band IV., 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1980, S. 400f (zitiert als GS).*

30 *Karl Marx/Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei [1848]. In: Ders.: Werke. Band 4. Berlin: Dietz Verlag 1990, S. 459-493, hier: S. 472.*

31 Vgl. *Wolfgang Abendroth: Ein Leben in der Arbeiterbewegung. Gespräche, aufgezeichnet und herausgegeben von Barbara Dietrich und Joachim Perels. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1976, S. 21 und Arthur Rosenberg: Geschichte der Weimarer Republik [1928]. Herausgegeben von Kurt Kesten. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt 1961, S. 50-71.*

32 *Georg Lukács: Zur Organisationsfrage der Intellektuellen [1920]. In: Ders.: Taktik und Ethik. Politische Aufsätze I (1918-1920). Herausgegeben von Jörg Kammler und Frank Benseler. Darmstadt, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag 1975, S. 167-171, hier: S. 171. Vgl. zur historisch-politischen Situierung linker Partei- und Theoriedebatten um 1917: Frank Deppe: Politisches Denken im 20. Jahrhundert. Die Anfänge. Hamburg: VSA Verlag 1999, S. 270-304.*

33 Vgl. *den Abschnitt „Die Verdinglichung und das Bewusstsein des Proletariats.“ In: Georg Lukács: Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik [1923]. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand Literaturverlag, 10. Auflage 1988, S. 170-355.*

34 *Ebd., S. 261f.*

35 *Giambattista Vico: Die neue Wissenschaft über die gemeinschaftliche Natur der Völker. Nach der Ausgabe von 1744 übersetzt und eingeleitet von Erich Auerbach. München: Allgemeine Verlagsanstalt 1924, S. 139.*

36 Vgl. *Hermann Weber: Stalinismus. Zum Problem der Gewalt in der Stalin-Ära. In: Entstalinisierung. Der XX. Parteitag der KPdSU und seine Folgen. Herausgegeben von Reinhard Crusius und Manfred Wilke. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1977, S. 263-284.*

Bewusstsein zur Entstehung kritischen Klassenbewusstseins zu befördern. Der neue Ansatzpunkt von Lukács' Intellektuellentheorie bestand darin, dass er den subjektivistischen Gehalt von Marx' Philosophie so verstand, als hätten Philosophen wie Vico, Kant oder Hegel historische Ereignisse wie die Französische Revolution von 1789 oder die Russische Revolution von 1917 aktuell interpretiert. Jenseits der Empirie entstand ein bürgerliches Klassenbewusstsein, das allerdings nicht mit dem wirklichen Bewusstsein der Arbeiterbewegung übereinstimmte, weshalb es erzieherisch am Bewusstsein der kommunistischen Partei organisatorisch auszurichten sei. Der subjektiv treibende Faktor verschwand im hierarchisch verobjektivierten Bewusstsein der Partei, die im Kontext der 1919 gegründeten III. Internationale (Komintern) die Legitimation staatlicher Gewaltmaßnahmen und fragwürdiger Propaganda (Auflösung von Lenins Neuen Ökonomischen Politik, Zwangskollektivierung, Sozialfaschismusthese, Moskauer Prozesse und stalinistischer Antisemitismus) durchgesetzt hatte.³⁶

Dass die vereinheitlichende Verwandlung der Warenbeziehung auch Intellektuelle selbst betrifft, hatte Lukács mit Verweis auf den Journalismus skizziert, wo jede Information zur Ware wird und den ‚gesinnungslosen‘ Typus des Journalisten hervorbringen kann:

„Am grotesksten zeigt sich diese Struktur am Journalismus, wo gerade die Subjektivität selbst, das Wissen, das Temperament, die Ausdrucksfähigkeit zu einem abstrakten, sowohl von der Persönlichkeit des ‚Besitzers‘ wie von dem materiell-konkreten Wesen der behandelten Gegenstände unabhängigen und eigengesetzlich in Gang gebrachten Mechanismus wird. Die ‚Gesinnungslosigkeit‘ der Journalisten [...] ist nur als Gipfelpunkt der kapitalistischen Verdünnung greifbar.“³⁷

Als das Buch 1968 in zweiter Auflage mit einem ausführlichen Vorwort wieder erschienen war, räumte Lukács ein, dass es wegen unzureichender Dialektik teils „verfehlt“³⁸ gewesen sei. Hethy mochte wohl an den frühen Leser des Werkes, Walter Benjamin, ge-

dacht haben. Er war klug genug zu bemerken, dass Benjamin als Lohnschreiber literaturkritisch auf journalistischem Gebiet tätig war und durch die Lektüre von Lukács' Schrift nachhaltig beeinflusst wurde. Anlässlich der Besprechung eines sozialkritischen Romans von Siegfried Kracauer, worin die phänomenologische Sichtbarmachung kleinbürgerlicher Bewusstseinszustände zum Zweck der Aufklärung beschrieben wurden, sagte Benjamin über Lukács' Prämissen ironisierend, dass die „Proletarisierung des Intellektuellen fast nie einen Proletarier schafft.“³⁹ Die Debatte um 1930 war komplex, weil die deutsche Intelligenz wegen der Frage zerrissen war, ob die ästhetische Tendenz oder gesinnungsethische Parteilichkeit des Schriftstellers als Gradmesser richtigen Denkens anzusehen sei. Auch das Zeitschriftenprojekt *Krise und Kritik*, das Benjamin unter Einbeziehung von Brecht und Lukács initiierte, scheiterte letztlich, weil die Forderung des *Bundes proletarisch-revolutionärer Schriftsteller*, dass Intellektuelle sich in die „proletarische Kampfarmee“⁴⁰ einreihen mögen, als Vereinseitigung betrachtet wurde. Vielmehr beruht nach Benjamin die Voraussetzung des intellektuellen Klassenverrats auf dem Gefühl, dass die bestehenden Verhältnisse und die eigene Lage als unerträglich empfunden werden. Nur aus dem subjektiven Leidensdruck entspringt das zu überwindende Verhältnis zur im positiven Fall je eigenen, privilegierten bürgerlichen Ursprungsklasse. Trotz des ideellen Bekenntnisses zum Kommunismus löste sich Benjamin aus der Liebesbeziehung mit der in Moskau lebenden Theaterregisseurin Asja Lacin, denn dogmatische Verengung parteikonformer Klassenverratsparolen waren ihm zuwider, weshalb auch die Sowjetunion als mögliches Exil nicht in Frage kam.⁴¹

In dem posthum veröffentlichten Pariser Exil-Vortrag *Der Autor als Produzent* begründete Benjamin die notwendige Veränderung der literarischen Produktion und hatte unter Verweis auf Louis Aragon dem Intellektuellen die Funktion des Strategen im Literatur- und Kulturkampf zugewiesen:

„Dieser Verrat besteht, beim Schriftsteller, in einem Verhalten, das ihn aus einem Belieferer des Produktionsapparates zu einem Ingenieur macht, der seine

37 Lukács: *Geschichte und Klassenbewußtsein* (Anm. 33), S. 194.

38 Georg Lukács: Vorwort [1967]. In: *Geschichte und Klassenbewußtsein* (Anm. 33), S. 5-45, hier: S. 45. Vgl. zur Wiederentdeckung der Schriften Lukács' durch den Theoriehunger der Studentenbewegung: Bernd Wagner: Georg Lukács' Denken, die Studentenbewegung und das „Rote Jahrzehnt“. In: Rüdiger Dannemann (Hrsg.): Lukács und 1968. Eine Spurensuche. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2009, S. 73-102.

39 Walter Benjamin: Ein Außenseiter macht sich bemerkbar. Zu S. Kracauer, „Die Angestellten“ [1930]. In: GS III (Kritiken und Rezensionen), S. 219-225, hier: S. 224.

40 Erdmut Wizisla: „Krise und Kritik“ (1930/31). Walter Benjamin und das Zeitschriftenprojekt. In: Aber ein Sturm weht vom Paradiese her. Texte zu Walter Benjamin. Herausgegeben von Michael Opitz und Erdmut Wizisla. Leipzig: Reclam Verlag 1992, S. 270-302, hier: S. 289.

41 Vgl. Martin Vialon: Warum Walter Benjamins Moskaus-Pläne scheiterten. In: Christine Blättler/Christian Voller (Hrsg.): Walter Benjamin. Politisches Denken. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2016, S. 277-301. Dass sich Benjamin als Nichtparteimitglied dem Materialismus verbunden fühlte, geht aus einem Brief an Max Rychner (7. 3. 1931) hervor, in dem er sagt, dass „von meinem besonderen sprachphilosophischem Standort aus es zur Betrachtungsweise des dialektischen Materialismus eine – wenn auch noch so gespannte und problematische – Vermittlung gibt, zur Sättigung der bürgerlichen Wissenschaft aber gar keine.“ Walter Benjamin: Gesammelte Briefe. Band IV. 1931-1934. Herausgegeben von Christoph Gödde und Henri Lonitz. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1998, S. 17-20, hier: S. 18.

Aufgabe darin erblickt, diesen den Zwecken der proletarischen Revolution anzupassen.“⁴²

Benjamins Bestimmung des Intellektuellen ermöglichte die eigene Produktivität katalysatorisch zu betrachten, um so das auch jenseits von kommunistischer Parteizugehörigkeit entwickelbare Klassenbewusstsein herzustellen. Seine Position verweist zurück auf die linke und undogmatische russische Variante eines Sergeij Tretjakow, der Bauern zur Gestaltung von Kolchoszeitungen anstiftete und den Typus des „operierenden Schriftstellers“⁴³ konzipierte; ähnlich agierte Benjamins Freund Bert Brecht, der die technische Umfunktionierung der Kunstformen als sozialistische Produktionsmittel im *Epi-schen Theater* praktizierte.⁴⁴ Zeitgleich entstand Benjamins Kafka-Essay, in dem die Methodik kritischen Studiums als unvermeidlicher „Ritt“⁴⁵ gegen den „Sturm“⁴⁶ des Vergessens begründet wurde und schon den *Angelus Novus* (*Über den Begriff der Geschichte*, These IX.) als hoffnungsvollen Verkünder unverstellter Geschichte durchscheinen lässt. Benjamin notierte noch an anderer Stelle Brechts Lektüre-Kommentare über den Prager Schriftsteller, dessen Prosa ‚visionär-prophetisch‘ sei, denn die im *Proceß*-Roman (1914/15, posthum 1925) gestrickte Gewalterfahrung des Bankprokuristen Josef K. antizipiere sadistische Verhaftungs-, Folter- und Tötungspraxen, wie sie von der Tscheka und Gestapo gegen Staatsfeinde oder rassistisch Verfolgte ausgeübt wurden.⁴⁷

V. Peter-Paul Zahl: *strange fruits*

Bestimmend für Hetheys Bildungsgang wurde die von Adorno angestoßene und mitherausgegebene große Benjamin-Ausgabe, deren Rezeptionsgeschichte auch die Erinnerungsorte von 1968 und 1977 als generationenspezifische und mentale Zeitgenossenschaft markiert, die Hethey für sich in Anspruch nahm. Er hatte sich an der Verarbeitung der Ostermarsch-Bewegung, der anti-autoritären Schüler-, Lehrlings- und Arbeiterbewegung und Studentenproteste (Abrüstung, Gentrifizierung und Unwirtlichkeit der Städte, Abschaffung von Lohndumping, autoritären Erziehungspraxen und der Ordinarien-Universität, Notstandsgesetze der großen Koalition, Präsenz von Alt-Nazis in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, Frankfurter Auschwitz-Prozess, Vietnam-Krieg, Entdeckung der Exil-Literatur, marxistische Methodendiskussionen in der Germanistik, Raubdrucke der frühen Kritischen Theorie) genauso wie an der ro-

mantisch degenerierten und ohne vorhandene Massenbasis durch militante Mittel ausgeübten Gewalt der *Roten Armee Fraktion* intellektuell abgerieben. Angeregt durch literarische Bearbeitung der kontroversen Erinnerungsdiskurse des *Deutschen Herbstes*, die in den politischen Romanen *Die Glücklichen* (1979) von Peter-Paul Zahl oder *Himmelfahrt eines Staatsfeindes* (1992) von Friedrich Christian Delius erfolgten, entstand die Herausbildung eines wachen politischen Gegenwartsbewusstseins, das gegen die Zunahme der Unvernunft, Gleichgültigkeit und medial vermittelte Verrohung der Sprache opponierte.

Mittelbare zeithistorische Erfahrungen sammelte Hethey, indem er während der achtziger Jahre, als Zahl auf Jamaika lebte, den persönlichen Kontakt herstellte und eine Brieffreundschaft sich entwickelte, die ihm die politische Biographie des in der Neuen Linken in West-Berlin als Inhaber des Kleinverlags *rotaprintdruck + reproduktion. zahl-wien*en tätigen Aktivisten näher brachte. Nach der 1972 erfolgten Festnahme, bei der Zahl Schusswaffengebrauch ohne Tötungsabsicht auf zwei Polizeibeamte verübte, wurde er 1974 wegen gefährlicher Körperverletzung und schwerem Widerstand gegen die Staatsgewalt zu vier Jahren Haft verurteilt. Die Revision der Staatsanwaltschaft in der gleichen Sache, diesmal als zweifacher Mordversuch und Widerstand ausgelegt, führte 1976 dazu, dass sich das Strafmaß zur allgemeinen Gesinnungsabschreckung auf fünfzehn Jahre Freiheitsentzug erhöhte, obwohl Zahl die politischen Ziele der RAF nicht teilte.⁴⁸

Deutlich wird Zahls reservierte Haltung in dem collagenartigen Roman *Die Glücklichen*, der im Gefängnis zwischen 1973 und 1979 als widerständiges Selbsttherapeutikum gegen geistige und soziale Isolation, Häftlingsüberwachung, Hochsicherheitstrakte, Kontaktsperre und Hungerstreik in post-dadaistischer Manier geschrieben wurde. Ausstaffiert mit Fotos, Zeichnungen und Verseinslagen, schildert Zahl seine Auseinandersetzung mit der *Bewegung 2. Juni* und der ersten RAF-Generation, deren moralisch-revolutionärer Rigorismus als raubeinige und antidialektische Theorie- und Praxisverengung der Gewaltfrage zurückgewiesen wurde.⁴⁹ Stattdessen hatte Zahl die ästhetisch-politischen Signaturen gelebter Freiheit im außerparlamentarischen und arbeiter-, migranten- und sponti-anarchistischen Berliner Kreuzberg-Milieu – der in Sekten, Gruppen und Kommunen aufgespaltenen Linken – als selbstbestimmte Arbeit, Faulenzerei, guten Genuss, Freude am Sex und Blues oder gemeinschaftlich diskutierter Lektüre der revolutionären Wider-

42 Walter Benjamin: Der Autor als Produzent [1934]. In: GS II., 2, S. 683-701, hier: S. 701.

43 Ebd., S. 686.

44 Ebd., S. 691.

45 Walter Benjamin: Franz Kafka: Zur zehnten Wiederkehr Geburtstages [1934]. In: GS II., 2, S. 409-438, hier: S. 436.

46 Ebd.

47 Vgl. Walter Benjamin: Notizen Svendborg Sommer 1934. In: GS VI., S. 523-532, hier: S. 526, 529.

48 Vgl. Am Beispiel Peter-Paul Zahl. Eine Dokumentation. Herausgegeben von Erich Fried, Helga M. Nowak. *Initiativgruppe P. P. Zahl* [1976]. Frankfurt/Main: Sozialistische Verlagsauslieferung, 4. unveränderte Auflage 1979, S. 55-122 (Abdruck beider Urteile mit der Kommentierung Zahls).

49 Vgl. Peter-Paul Zahl: Die Glücklichen. Schelmenroman. Berlin: Rotbuch Verlag 1979, S. 464f.

standsliteratur eines Georg Büchner, der sozialistischen Klassiker und avantgardistischen Moderne verortet.⁵⁰

Dass regelmäßiges Lesen literarischer und philosophischer Texte die Bewusstseinsformen des Menschen verändern können, war eine Grundüberzeugung, die Hethey selbst am eigenen Leibgeist erfahren hatte. Als Leser des großen Collagen-Gedichts *strange fruits (blues)*⁵¹ erkannte er den spielerischen Umgang Zahls mit den poetischen und musikalischen Formen der amerikanischen Protestkultur, deren Geschichte mit Verfechtern der Gleichberechtigung wie John Brown oder David Henry Thoreau verknüpft ist. Der Gedichttitel bezieht sich auf das gleichnamige Gedicht *Strange fruit* (1937) des Lyrikers Abel Meeropol (1903-1986), der als dem Kommunismus nahestehender Lehrer an einem Gymnasium in der Bronx unterrichtete und seine Texte unter dem Pseudonym Lewis Allen veröffentlichte. Er vermittelte sein Gedicht an die Betreiber des legendären *Cafe Society Club* in New York, wo die schwarz-amerikanische Jazz-Sängerin Billie Holiday regelmäßig auftrat. Angetan von Meeropols Text, der die Geschichte der rassistisch verfolgten amerikanischen Schwarzen unmissverständlich als Aufschrei gegen die Missachtung der Menschenrechte und Lynch-Justiz schildert, hatte Holiday das Anklagegedicht in ihr Repertoire aufgenommen und erstmals im Juni 1939 zusammen mit Frank Newtons Jazz-Orchester uraufgeführt.⁵²

Zahls ästhetische Konzeption seines Gedichts als nachgeahmte Mnemosyne, die er geschickt in einem literarisch-musikalischen Kassiber verpackte und mit der Widmung *für walter benjamin* zierte, stellte den Schriftsteller und Philosophen in den anonymen und prominenten Kanon der Verfolgten, Unterlegenen, Verdammten und Gequälten, um somit das Andenken an den Befreiungskampf der Toten für die Nachgeborenen zu bewahren. Zugleich erinnerte Zahls engagierte Poetologie mittels der im freien Rhythmus gehaltenen Zeilen „im deutschen herbst hängen/in den bäumen seltsame früchte [...]“⁵³ metaphorisch an den Selbstmord der Journalistin Ulrike Meinhof am 9. Mai 1976 in der Justizvollzugsanstalt Stuttgart-Stammheim⁵⁴ (einen Tag, nachdem die Kapitulation des Hitler-Regimes erfolgte) und markierte die fiktional konstruierte Solidaritätsbrücke zwischen dem ersten Freiheitskampf der amerikanischen Abolitionisten und deren Nachfolgern. Schließlich reflektierte Zahl die Hysterie der Raster-



Raimund Hethey - Foto: privat

fahndung und Sympathisantenverfolgung. Im zeitlichen Ablauf der Entführung und Ermordung von Hans-Martin Schleyer, der Befreiung der gekaperten Lufthansa-Maschine – „da bringen jumbos/nur noch truppen und staub und sand aus/mogadischu am schuh/wie stammheimelig bist du/mein deutschland im herbst“⁵⁵ – ist der bis heute ungeklärte Kollektivselbstmord von Gudrun Ensslin, Andreas Baader und Jan-Carl Raspe in der Stammheimer Todesnacht (18. 10. 1977) präsent. Zahl verarbeitete die ereignishafte Verkettung von militanter und staatlicher Gewalt, die für beide Opferseiten mit je unterschiedlichen Leidensprozessen verknüpft waren –

50 Ebd., S. 121-152. Vgl. zur Schilderung der illegal-revolutionären Widerstandsaktivitäten Büchners in Gießen, Straßburg und Marburg sowie deren Vergleich und Parallelisierung mit Zahls weiterentwickelter Kritik kapitalistischer Gewaltverhältnisse: Rudi Dutschke: Georg Büchner und Peter-Paul Zahl, oder: Widerstand im Übergang und mittendrin. In: Georg Büchner Jahrbuch, 4/1984, S. 10-75. Ferner zur ästhetischen Debatte des Deutschen Herbstes: Sandra Beck: Reden an die Lebenden und an die Toten. Erinnerungen an die Rote Armee Fraktion in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2008, S. 27-71.

51 Peter-Paul Zahl: *strange fruits (blues). für walter benjamin [1978]*. In: Ders.: *Konterbande. Eine Gedichtauswahl*. Frankfurt/Main: Zweitausendeins 1982, S. 178-183. Das Gedicht wurde wiederabgedruckt in: Glückloser Engel, Dichtungen zu Walter Benjamin. *Zusammengestellt von Erdmut Wizisla und Michael Opitz*. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel Verlag 1992, S. 60-64.

52 Vgl. John Chilton: *Billie's Blues. A Survey of Billie Holiday's Career 1933-1959*. Foreword by Buck Clayton. London: Quartet Books 1975, S. 68f.

53 Zahl: *strange fruits (Anm. 51)*. S. 178.

54 Vgl. zur psychologischen Erklärung von Meinhofs Weg in die Gewalt und ihren Selbstmord: Matthias Bormuth: *Skizze einer Verunglückten. Ulrike Meinhof in ihrer Zeit*. Warmbronn: Verlag Ulrich Keicher 2018.

55 Zahl: *strange fruits (Anm. 51)*, S. 181.

„schweigeminuten/da gibt es nichts mehr zu sagen“⁵⁶ – als dichterisches Ich, welches die Verschärfung eigener Knastbedingungen erlebte, aber sich nicht an der Mythenbildung der militanten Linken und ihres gegen Israel gerichteten Superioritätskomplexes beteiligte.

Im starken Schlussbild des Gedichtes – „diotima besucht hölderlin im irrenhaus“⁵⁷ – reflektiert Zahl die knechtische und zwischen Denken und Tun zerrissene Mentalitätsgeschichte deutscher Verhältnisse, wie sie Hölderlin im Briefroman *Hyperion* vor dem Hintergrund seiner gescheiterten Liebe mit der verheirateten Bankiersgattin Susette Gontard (1769-1802) verdichtete, in deren Frankfurter Haus er als Hofmeister tätig war.⁵⁸ Hölderlin musste „Diotima“ 1798 verlassen, trat danach verschiedene Hauslehrerstellen an und kehrte nach Gontards Tod zu seiner Mutter in Nürtingen und nochmals nach Homburg zurück, wo ihm sein alter Jakobiner-Freund Issac v. Sinclair (1775-1915) die Stelle als Hofbibliothekar 1804 vermittelte. Vor allem fokussiert Zahl den Punkt, dass Hölderlin, der sich politisch an den Idealen der Französischen Revolution orientierte, von den Plänen der Revolutionierung Württembergs durch Sinclair wusste und im *Hyperion*-Roman den 1770 begonnenen Befreiungskampf der Griechen gegen die Osmanen schilderte, wodurch zeitgenössischen Lesern die historischen Befreiungsbestrebungen in Süddeutschland vor Augen standen. Erst nach dem Hochverratsprozess von 1805 gegen Sinclair, in dem Hölderlin Ermittlungen ausgesetzt war,⁵⁹ wurde der Dichter von Johann Heinrich Ferdinand Authenrieth (1772-1835) im Tübinger Klinikum zwangspsychiatrisch behandelt. Zahls Montagetechnik als ästhetisches Formmittel ermöglicht so, dass das Bild Hölderlins als tragische Figur deutscher Revolutionsgeschichte im Gedicht *strange fruits (blues)* erkennbar bleibt und sich die poetologisch beabsichtigte Parallele mit der *Bleiernen Zeit* (Margarethe v. Trotta, 1981) des *Deutschen Herbstes* ergibt. Insgesamt durchzieht Zahls Gedicht ein sprudelnder *stream of consciousness*, der literatur- und politikgeschichtliche Traditionen Europas und Nordamerikas aus drei Jahrhunderten im lyrischen Erinnerungsraum verdichtet und eine kleine Geschichte der Ästhetik des Widerstands entstehen lässt.

Der Doppelcharakter nachdenklicher Erinnerung und zeitbezogener Anklage regte Hethey erneut dazu an, den Intellektuellen als bürgerlichen Aufklärer und kritischen Kritiker zu begreifen, als den er auch sich selbst betrachtete. Gerade vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund

des *Deutschen Herbstes* hat sich der nicht gekrümmte Gang des Intellektuellen – schon Seneca sprach vom „tantummodo hominem“ (aufrechter Gang)⁶⁰ – am Elixier der noch offenen Zivilgesellschaft abzuarbeiten und den Aspekt zu berücksichtigen, dass auch Kritiker sich gefallen lassen müssen, kritisiert zu werden. Dies bedeutet aber keineswegs, dass Raimund Hethey die bürgerliche Diskreditierung der Subversion, Rebellion und Revolution billigte. Vielmehr nahm er die kritische Haltung Heinrich Bölls ein und kämpfte gegen jeden Vereinfachungs- und Verfälschungsversuch der europäischen Emanzipationsgeschichte von den deutschen Bauernkriegen bis zur Russischen Revolution und dem *Deutschen Herbst* an.⁶¹ Dem Vorschein einer neuen Morgenröte wie der Ausrufung der selbstverwalteten demokratischen Konföderation in *Rojova* (Nordsyrien), die 2016 erfolgte, blickte Hethey mit großer Hoffnung entgegen.

VI. Vita und Produktivität

Raimund Hethey verbrachte ein aktives Leben, das widerständig und nicht konfliktfrei verlief. Aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammend, legte er das Abitur 1972 am *Gymnasium Damme* ab, um danach in Nienburg die zweijährige Militärzeit zu absolvieren. Als Berater konnte er die Fragwürdigkeit des Unternehmens Bundeswehr bei der Wehrdienstverweigerung seines jüngeren Bruders Lutz unterstützen. Anschließend studierte Hethey seit 1974 die Fächer Germanistik und Politikwissenschaft an den Universitäten von Freiburg und Göttingen sowie an der *London School of Economics and Political Science* und schloss 1982 das erste Staatsexamen ab.

Im vom Soziologen Ralf Dahrendorf geleiteten Institut verdichtete sich das Interesse an rhetorischen Deutungsproblemen der politischen Geschichte. Zusätzlich inspiriert durch die Freundschaft mit dem österrösch-jüdischen Exildichter Erich Fried, den Hethey 1977 mehrfach in London traf, entwickelten sich dialektische Fragestellungen, die Frieds solidarische Verteidigung von Zahls politischer Haltung und das berühmte Anklagegedicht *Negative Dialektik* betreffen. Der von Fried lyrisch eingekleidete Vorwurf bezog sich auf Adornos anti-marxistische Benjamin-Verfälschung, die den Frankfurter Philosophen zutiefst verletzte, weil er sich in der 1967 einsetzenden Debatte menschlich und sachlich von der Neuen Linken missverstanden fühlte.⁶²

56 Ebd., S. 182.

57 Ebd.

58 Vgl. Friedrich Hölderlin: *Hyperion oder der Eremit aus Griechenland [1797/99]*. In: *Ders.: Sämtliche Werke und Briefe*. Band 2. Herausgegeben von Günter Mieth. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag 1970, S. 99-268, hier: S. 261-265 (das Kapitel, das mit dem denkwürdigen Satz „So kam ich unter die Deutschen“ beginnt).

59 Vgl. Pierre Bertaux: Hölderlin und die Französische Revolution. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1969, S. 103-106 (wahrscheinlich war Zahl die bahnbrechende Studie bekannt).

60 Seneca: *De Otio/Über die Muße [62 n. u. Z.]*. In: *Ders.: De otio/Über die Muße. De providentia/Über die Vorsehung*. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Gerhard Krüger. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1996, S. 3-23, hier: S. 12.

61 Vgl. zur Kritik der Medienberichterstattung über die frühe RAF: Heinrich Böll: Will Ulrike Meinhof Gnade oder freies Geleit? In: *Ders.: Werke. Essayistische Schriften und Reden 2 (1964-1972)*. Herausgegeben von Bernd Balzer. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1980, S. 542-549.

62 Vgl. Erich Fried: Nach dem Urteil gegen Peter-Paul Zahl (15 Jahre Freiheitsentzug). In: *Ders.: So kam ich unter die Deutschen*. Gedichte. Für Peter-Paul Zahl, Karlheinz Roth und alle Lebenden und Toten, die ihnen etwas bedeuten. Hamburg:

Die kritische Sprachmacht der Vernunft, die über Zerrbilder der Moral und Politik reflektiert, wendete Hethey als Mitarbeiter der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg diskursiv an. Germanistisch auf dem Gebiet der Lehrausbildung zwischen 1982 und 1987 tätig, arbeitete er an seiner Dissertation zum Thema *Rhetorik im deutschen Faschismus*, deren Abschluss ihm wegen seines querdenkerischen Ansatzes nicht vergönnt gewesen war. Die Gründe, die zum Zerwürfnis mit seinem Doktorvater, dem Oldenburger Germanisten Joachim Dyck, führten, hatte mir Hethey im Rahmen unserer Gespräche nicht mitgeteilt. Das Faktum, dass Hetheys Kommilitone Ralf Sluzalek die antike Affekttheorie mit dem manipulativ-suggestiven Pathos faschistoider Hetzrede (Hitlers Rede vom 10. 12. 1940 vor Berliner Rüstungsarbeitern) verglichen und ausgewertet hatte,⁶³ kann nicht als Grund angeführt werden, denn beide Studienkollegen waren und blieben miteinander befreundet. Jedoch erinnert sich Sluzalek, dass die Entzweiung ihren Grund darin hatte, dass sich Hetheys Doktorvater Dyck an das rassistisch-ultranationalistische Apartheidsystem von Südafrikas Staatspräsident Pieter Willem Botha und dessen Bildungsminister Frederik Willem de Klerk andiente. Als Nelson Mandela bereits seit über 20 Jahren in Haft saß, hatte Dyck im Frühjahr 1987 drei germanistische Vorträge in Südafrika gehalten.⁶⁴ Aus der Perspektive Hetheys galt sein Doktorvater, ob nun gewollt oder ungewollt, als unreflektierter Unterstützer der Rassentrennung, die erst drei Jahre später aufgehoben wurde. Aber der akademische Bruch mit Dyck war heilsam, denn 1994 erfolgte das zweite Staatsexamen in den Fächern Deutsch und Gemeinschaftskunde, wodurch der Brotberuf des Oberstufenlehrers anvisiert war.

Von 1994 bis 2007 war Hethey am *Gellert-Gymnasium* in Hainichen tätig, anschließend am *Bernhard-von-Cotta Gymnasium* in Brand-Erbisdorf. Sein Quartier hatte er im nahen Freiberg aufgeschlagen. Von dort erfolgte der Wechsel zurück in die vertraute Oldenburgische Umgebung, wo er an der *Europa-Schule* in Westerstede unterrichtete. Im Schuljahr 2017 war es ihm

noch gelungen, seinen Schülern Benjamins Exil-Werk nahezubringen. Kognitive Vermittlungsarbeit verknüpfte Hethey mit der Exkursion ins spanische Port Bou, wo sich Benjamin auf der Flucht vor den Nazis das Leben nahm. Das Eintreten Hetheys für verfolgte Exilschriftsteller zeugt von hohem Sachverstand und sensibler Einfühlungsgabe, denn seine pädagogische Absicht bestand darin, im Spiegel literarischer Vergangenheit die Tendenzen des heutigen Rassismus und Antisemitismus freizulegen.

Viele Kollegen, Schüler und Freunde hatten Raimund Hethey als engagierten Gymnasiallehrer, als aktiven Gewerkschafter des Landesverbandes Niedersachsen in der Bundesfachgruppe Gymnasien oder Rechtshilfe leistenden Berater im subkulturellen Oldenburger Treffpunkt und Veranstaltungsort *Alhambra* erlebt. Er besaß die seltene Gabe, feste Brücken zwischen Generationen und Institutionen zu bauen und für die Würde und Freiheit des Menschen einzutreten! Aber nur wenigen Weggenossen ist bekannt, dass Hethey glänzende Studien in bedeutenden Publikationsreihen, literaturwissenschaftlichen Zeitschriften, Tageszeitungen oder lokalen Publikationsorten veröffentlichte und mit dem von Horaz vorentwickelten und Marx, Lukács, Benjamin und Zahl weitergedachten Nützlichkeits- und Intellektuellenbegriff operierte.

Das breite Spektrum von Hetheys ästhetischer Produktion betraf literatur- und publikumssoziologische und editorische Fragestellungen, die regionale Buch- und Literaturgeschichtsschreibung der Minores, enzyklopädische Wissensvermittlung sowie realistische und avantgardistische Autoren, die sich kritisch mit den Brüchen deutscher Vergangenheitsbewältigung beschäftigten. Auf literaturkritischem Gebiet ist Lion Feuchtwangers autobiographischer Text *Der Teufel in Frankreich* (1942) hervorzuheben, in dem er seine Internierung im *Camp des Milles* bei Aixen-Provence verarbeitete. Hethey konnte etliche textliche Abweichungen und Auslassungen vom Erstdruck des Werkes nachweisen, die später in der Forschungsliteratur bestätigende Verwendung fanden.⁶⁵

Verlag Association 1977, S. 68 und Negative Dialektik [1969]. In: Ders.: Die Beine der größeren Lügen/Unter Nebenfeinen/ Gegengift. Drei Gedichtsammlungen. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1976, S. 31. Vgl. zur Abwehr des Vorwurfes und die Diskussion theoretischer Unterschiede: Jürgen Habermas: Theodor W. Adorno: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung [1971]. In: Ders.: Philosophisch-politische Profile. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 184-199 und Martin Vialon: Theodor W. Adorno's „Hornberg Letter“ to Walter Benjamin. A controversial Discussion of Historical Materialism. In: Moshe Zuckermann (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Philosoph des beschädigten Lebens. Göttingen: Wallstein Verlag 2004, S. 109-130.

63 Vgl. Ralf Sluzalek: Die Funktion der Rede im Faschismus. Mit einem Vorwort von Gerhard Kraiker. Oldenburg: Bis. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1987, hier: S. 54-81. Sluzalek wurde später in Oldenburg im Fach Soziologie promoviert: Berufliches Helfen und freiwilliges soziales Bürgerengagement. Die Beziehung zwischen dem freiwilligen sozialen Bürgerengagement und dem beruflichen Helfen bei der Integration erwachsener Menschen mit Behinderungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2005. Zuvor erschien die mikrohistorische Studie: Gewerkschaftsgeschichte Elmshorn und nähere Umgebung. Herausgegeben von der IG Metall Elmshorn. Hamburg: Ulla Pensilin 1991.

64 Vgl. die Rubrik „Personalien“. In: UNI INFO. Presse- und Informationsstelle der Universität Oldenburg, 4/87, 15. Juni [1987], S. 8: „Professor Dr. Joachim Dyck, Literaturwissenschaftler im Fachbereich 11, hielt während einer vierwöchigen Informationsreise über die ‚Lage der Germanistik in Südafrika‘ auf Einladung der Universitäten Kapstadt, Grahamstown und Durham Vorträge über Lessing, Fontane und Benn.“

65 Vgl. Raimund Hethey: Die Wiederkehr einer Zensur: Über eine kuriose Feuchtwanger-Ausgabe beim S. Fischer Verlag. In: die tageszeitung, 11. 4. 1987, S. 20 und die Bezugnahme bei Karl Kröhnke: Lion Feuchtwanger – Der Ästhet in der Sowjetunion. Ein Buch nicht nur für seine Freunde. Stuttgart: Metzler Verlag 1991, S. 238-241. Vgl. folgende Auswahl von Hetheys Essays: Literatur zwischen Rebellion und Hedonismus: Über Peter-Paul Zahl. In: Nicht direkt. Oldenburger Literaturzeit-

Hetheys germanistische Expertise geht ebenso aus der redaktionellen Mitarbeit an der Forschungsplattform *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch* hervor, das von den Literaturwissenschaftlern Manfred Beetz, Joachim Dyck und Gert Ueding gegründet wurde. Dass Hethey historisch-philologisch akribisch arbeitete, ist durch die Anthologie *Oldenburg literarisch* belegt, die er gemeinsam mit dem Germanisten Dirk Grathoff (1946-2000) herausgab. Der Sammelband umfasst die 400-jährige Literaturgeschichte zur Wahrnehmung Oldenburgs als eines literarischen Topos, der durch archivalischen und bibliographischen Spürsinn sowie enzyklopädische Leidenschaft erschlossen und mit einem Quellen- und Verfasserverzeichnis der chronologisch angeordneten Textperlen versehen wurde.⁶⁶

Während der Zeit als Gymnasiallehrer in Sachsen hatte Hethey die alternative Stadtzeitung *FreibÄrger* mit verschiedenen Menschen ins Leben gerufen und seine Göttinger Graswurzel-Erfahrung als Gründungsmitglied der autonomen Redaktion *Göttinger Stadtzeitung* eingebracht, für die er zwischen 1977 und 1983 gearbeitet und die Ressorts Internationales, Gewerkschaft und Betrieb, Kommunales und Kultur (Theaterkritiken und Rezensionen) leitete. Als Redakteur an der Gründung und dem Aufbau der linksliberalen Tageszeitung *taz* beteiligt, war er zugleich drei Jahre Organisator der *taz*-Initiative Göttingen gewesen. Die kollektiven Zeitungsmacher aus Freiberg, bestehend aus einem Kreis von Lehrern, Studenten, Geschäftsleuten und Gewerkschaftern, befreiten sich unter Hetheys Anleitung aus der Haltung passiver Konsumenten, indem sie sich als investigative Stadtzeitungsjournalisten in aktive Produzenten verwandelten. Nicht von Kapitalinteressen örtlicher Unternehmer und

Anzeigenkunden abhängig, konnte Gegenöffentlichkeit erzeugt und sich nicht tabuisierte Berichterstattung auf die Dokumentation rassistischer Überfälle oder die Aufdeckung verschiedener Immobilienskandale konzentrieren. Hetheys literarische Essays sind an die pikareske Schreibweise seines Schriftstellerfreundes Zahl angelehnt und verkörpern schelmenhaft die Froschperspektive, so dass auf der Spitze dargestellter Wirklichkeit das Phlegma kapitalistischer und rassistischer Ideologie ironisch aufgespießt wird.⁶⁷

Die Durchsicht von Hetheys Nachlass ergab, dass er über 120 Aufsätze, Rezensionen und journalistische Beiträge verfasste. Allein zwischen 1991 und 2005 entstanden 87 politische Beiträge für die antifaschistische Zeitschrift *Der Rechte Rand*, die seit 1989 zweimonatlich erscheint und über neo-faschistische Entwicklungen und identitäre Ideologien aus nationaler und internationaler Perspektive berichtet. Exemplarisch sei auf einige ausgewählte Beiträge verwiesen, aus denen Hetheys profunde Sachkenntnis über die historischen und theoretischen Voraussetzungen von Faschismus und Antifaschismus, die alten und neuen Netzwerke rechter Gewalt und ihre Angriffe auf die Zivilgesellschaft hervorgehen.⁶⁸ Als Fachmann faschistoider Gewaltgenese wurde Hethey zu internationalen Tagungen und als Gastredner des legendären Frankfurter Club *Voltaire* eingeladen; als Diskutant von Lea Rosh war er im NDR-Fernsehen aufgetreten.

VII. Neo-Faschismus als *ignorantia voluntaria*

Hetheys eingreifendes Denken als Kritik kapitalistisch-faschistischer Gewaltverhältnisse geht ebenso aus der

schrift, 1985, Nr. 9, S. 32-41. Reisender ohne Gepäck: Über Heinrich Böll. In: *Ebd.*, 1985, Nr. 10, S. 33-36. Bibliographie zur deutschsprachigen Rhetorikforschung. In: *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch*, 1987, S. 157-172. Von der Mündlichkeit in die Unmündigkeit. Einige notwendige kritische Blicke auf die Geschichte der Rhetorik im 20. Jahrhundert. In: *Ebd.*, 1988, S. 133-141. Strahlende Augen und verdampfendes Denken. Über die Lust politischer Redner(innen) und die Faszination ihrer männlichen und weiblichen Zuhörer. Einige Gedanken aus dem Labyrinth des Akademiker-Labors. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 1989, Heft 73, S. 122-128. Rolf Dieter Brinkmann. 50. Geburtstag – 15. Todestag des Vechtaer Schriftstellers. In: *Mitteilungen der Oldenburgischen Landschaft*, 1990, Nr. 66, S. 5-6. Gall, Ferdinand Wilhelm Adam Freiherr von, Hoftheaterintendant und königlicher Zeremonienmeister. In: *Hans Friedl, Wolfgang Günther, Hilke Günther-Arndt und Heinrich Schmidt (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg: Isensee Verlag 1992, S. 223-225. Reinke, Elisabeth, Schriftstellerin. In: Ebd., S. 587f. Stahr, Adolf Wilhelm Theodor, Gymnasiallehrer, Theaterkritiker und Schriftsteller. In: Ebd., S. 685-689.*

66 Oldenburg Literarisch. *Im Auftrag der Oldenburgischen Landschaft herausgegeben von Dirk Grathoff und Raimund Hethey. Oldenburg: Wintermann Verlag 1992, S. 439-455.*

67 Vgl. *Raimund Hethey: Die Tuttsies. Kleine FreibÄrger Geschichte. Mit einem Vorwort von Dr. Martin Dressler. Oldenburg: Eigenverlag 2012. Fabelhaft ist die Geschichte „Ein Leck im Boot“ (S. 61-65), in der „Kommissar Katzenhai“ auftritt, der den Unterschied zwischen vernünftiger und absoluter Regierungsgewalt nicht erkennt.*

68 Vgl. *Raimund Hethey: Völkischer Nationalismus als Geschäftsgrundlage? Einige offene Fragen an die Gesellschaft für bedrohte Völker e. V. In: Der Rechte Rand, 1992, Nr. 12, S. 8. Umweltschutz zwischen Konservatismus und Neofaschismus, 1992, Nr. 15, S. 12-13. Antifa, Aufmarsch und schwarze Liste: Ostfriesland landunter? (Sonderheft 1), 1993, S. 12-15. Die theoretischen Grundlagen der Antifa: Totalitarismustheorien und Anti-Kommunismus, 1993, S. 35-39. Saubere Bourgeoisie, blanker Faschismus?, 1994, Nr. 32, S. 10-12. Das Testament des Dr. Armin Mohler: „Ich bin Faschist“, 1996, Nr. 39, S. 5. „Ostforschung“. Zentrales Institut von Kapital und staatlich kontrollierter Wissenschaft zum Zwecke der Ostexpansion (Sonderheft 2: *Der deutsche Ritt nach Osten*), 1997, S. 8-11. Die DVU als Knüppel gegen Industriearbeiter Ost. Über den gescheiterten Versuch von KONKRET, ein neues antifaschistisches ‚Braunbuch‘ zu schreiben, 1998, Nr. 55, S. 22-23. Nazi-Zentren in Sachsen. Deckert bündelt Naziaktivitäten in Freiberg, 2002, Nr. 78, S. 18-19. Akademische Weißen. Anti-Antifa an Hochschulen, 2003, Nr. 83, S. 25-26. Neonazis und ihr Bombenterror seit 1945, 2003, Nr. 85, S. 8-12. Mediales Schweigen über Opfer rechter Gewalt, 2004, Nr. 88, S. 18-19. Neo-Faschisten im EU-Parlament, 2004, Nr. 89, S. 11-12. Heiß-Marsch 2004, NPD instrumentalisiert „Freie Kameradschaften“, 2004, Nr. 90, S. 3-4. Zwischen Kontinuität und demokratischen Auftrag. Die deutsche Justiz im „Kampf gegen Rechts“, 2005, Nr. 95, S. 11-12.*

Einleitung des Buches *In bester Gesellschaft* hervor, welches er nach dem deutsch-deutschen Vereinigungs-taumel zusammen mit dem Psychologen Peter Kratz herausgab:

„Der Faschismus etablierte sich nicht vom rechten Rand her, sondern aus dem Zentrum gesellschaftlicher Macht. Im Unterschied zu den zwanziger Jahren entsteht er nicht neu, sondern kann auf all die alten Strukturen und Politikansätze zurückgreifen, die das Bürgertum seit der frühesten Zeit ausprobiert hat. [...] Wenn ihre Repräsentanten als Faschisten öffentlich angegriffen werden, können sie sich leicht hinter der herrschenden Meinung über das Erscheinungsbild von Faschisten verstecken, obwohl die Erfahrungen mit dem historischen Faschismus gezeigt haben, dass die ‚Stiefelfaschisten‘ nur einen Teil des Faschismus repräsentieren und der Anteil der gesellschaftlichen Eliten für die Machtausübung im Faschismus bedeutender ist.“⁶⁹

Konterkariert wird auf zeithistorischer Ebene Ernst Noltes revisionistische Gleichsetzung von Stalinismus und Nationalsozialismus, wodurch 1986 der Historikerstreit ausgelöst wurde, der in Jürgen Habermas den wichtigsten Widersacher hervorbrachte.⁷⁰ Kritisch orientierte sich Hethey an Max Horkheimers Theorem, wonach der Faschismus als bürgerliche Herrschaftsform richtig beurteilt werden kann, wenn die kapitalistischen Faktoren bei der Analyse des Staates bestimmt werden: „Der Faschismus hat die Verfügung über die Produktionsmittel für die Minderheit gerettet, die als entschlossenste aus dem Konkurrenzkampf hervorgegangen ist.“⁷¹

Horkheimer charakterisierte den autoritären NS-Staat als Gesellschaftsform, der den Liberalismus als verklärtes Ideal der Wirklichkeit auf härterer Unterdrückungsstufe ablöste. Die Bourgeoisie konzentrierte mittels bestehender Monopole und der Rolle des Finanzkapitals ihre ökonomische Macht und nutzte den Faschismus als Werkzeug. Bei ihrer Organisationsaufgabe, die Produktionsmittel zu beherrschen, die von den Arbeitern getrennt sind, um das gleichgeschaltete Volk systematisch für den Konkurrenzkampf auf dem

Binnen- und Weltmarkt zu ertüchtigen, wurde auf die Bürokratie als terroristischer Staatsapparat zurückgegriffen. Wesentlich ist daher Hetheys Argument, dass rechtsbürgerliche Eliten bei der Verbreitung ihrer Ideologie je totalitäre oder demokratisch legitimierte Nahtstellen zwischen Wirtschaft, Parlamenten, Medien, Parteistiftungen, Vereinen und militärischen Bündnissen, Schulen, Forschungseinrichtungen und Universitäten besetzen, um Menschen in die *ignorantia voluntaria* – die willentlich herbeigeführte Unwissenheit – zurückzusetzen.

Vielorts produzieren rechtspopulistische Eliten gefährliche Verfälschungen, um emotionale Anfälligkeiten für unbewusste Ängste manipulativ als „umgekehrte Psychoanalyse“⁷² auszunutzen. Dass professorale Vertreter bestimmenden Anteil an der Verblendung der Gefahren stiften, die vom Neofaschismus ausgehen, geht aus Hetheys *Vorwort* zu einer unlängst erschienenen Studie hervor, die sich mit der historischen Entwicklung des Antifaschismus beschäftigt:

„Seit Mitte der 1970er-Jahre hat der Verfassungsschutz (VS) über die regelmäßige Publikation seiner Jahresberichte die Begriffe Rechts- und Linksradikalismus durch Rechts- und Linksextremismus ausgetauscht und im öffentlichen Diskurs behauptet. Eine überschaubare Riege von deutschen Professoren hat dazu ergänzend einen ‚Extremismusansatz‘ entwickelt, um der Arbeit des Inlandsgeheimdienstes einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben. Die Wirkungsmächtigkeit des VS in den Bereich der bürgerlichen Wissenschaft hinein zeigt die dort vorherrschenden Abhängigkeiten, die dem grundgesetzlichen Anspruch von Freiheit von Wissenschaft und Kunst (Art. 5) widersprechen. Von der VS-Spitze ausgehend werden heute verschiedene Hochschulen wie bspw. die TU Chemnitz, TU Dresden, Universität Rostock usw. bedient, die ihrerseits Institute und Zirkel mit Ideologie versorgen, die von staatlich finanzierten Publikationen z.B. der Bundeszentrale für politische Bildung teilweise kostenlos multipliziert werden. Neben dem Totalitarismus-/Extremismusansatz kommt der so genannten Einzeltätertheorie eine herausragende Rolle zu, deren Sinn überwiegend darin besteht, die Exi-

69 Raimund Hethey: Nur braune Flecken auf der weißen Weste? Überlegungen zum Umgang mit dem etablierten (Neo-)Faschismus (*Einleitung*). In: *In bester Gesellschaft. Antifa-Recherche zwischen Konservatismus und Neo-Faschismus*. Herausgegeben von Raimund Hethey und Peter Kratz. Göttingen: Verlag die Werkstatt 1991, S. 11-32, hier: S. 27.

70 Vgl. Ernst Nolte: Vergangenheit, die nicht vergehen will. Eine Rede, die geschrieben, aber nicht gehalten wurde [FAZ, 6. Juni 1986]. In: „Historiker-Streit“. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. München, Zürich: Piper Verlag, 5. Auflage 1987, S. 39-47 und Jürgen Habermas: Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung [Die Zeit, 11. 6. 1986]. In: *Ebd.*, S. 62-76, hier: S. 70: „Die Nazi-Verbrechen verlieren ihre Singularität dadurch, daß sie als Antwort auf (heute fortdauernde) bolschewistische Vernichtungsdrohungen mindestens verständlich gemacht werden. Auschwitz schrumpft auf das Format einer technischen Innovation und erklärt sich aus der ‚asiatischen‘ Bedrohung durch einen Feind, der immer noch vor unseren Türen steht.“

71 Max Horkheimer: Die Juden und Europa [1939]. In: *Ders.: Gesammelte Schriften*. Band 4: Schriften 1936-1941. Herausgegeben von Alfred Schmidt. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1988, S. 308-331, hier: S. 323. Vgl. zur Analyse von Horkheimers Ansatz: Ulrich Ruschig: Weiterdenken in marxistischer Tradition. Horkheimers Engels-Kritik. In: *Der aufrechte Gang im windschiefen Kapitalismus. Modelle kritischen Denkens*. Herausgegeben von Rüdiger Dannemann, Henry Pickfordt und Hans-Ernst Schiller. Wiesbaden: Springer VS Verlag 2018, S. 93-119.

72 Leo Löwenthal: Adorno und seine Kritiker [1978]. In: *Ders.: Judaica*, Vorträge, Briefe. Schriften Band 4. Herausgegeben von Helmut Dubiel. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1990, S. 59-73, hier: S. 61.

stanz größerer Netzwerke von Nazis wider besseres Wissen zu leugnen. Es ist wie im Märchen von des Kaisers neuen Kleidern: man darf nicht erkennen, was deutlich zu sehen ist.“⁷³

Hethey hatte die Verdunkelung staatlich mitorganisierter Wissenschaftsverharmlosung des Rechtsradikalismus gebrandmarkt und dagegen die Aufgabe formuliert, dass die Wirklichkeit durch genaue Interpretation ihrer Bewusstseinsformen zu verändern sei. So erscheint die angebliche Videofinte krimineller Hetzjagden in Chemnitz (Anfang September 2018) als Weißwaschung des Staatsinteresses, welches schon längst vom braunen Kleinbürger- und Mittelstandsrassismus der AfD befleckt wurde. Der von Hethey geschätzte Jurist und Politologe Wolfgang Abendroth hätte die dreiste Übertöplung und Täuschung der Öffentlichkeit, der sie durch das Zusammenspiel zwischen Hans-Georg Maaßen und Horst Seehofer ausgesetzt war, mit dem Skandalon der „Spiegel-Affäre“ (1962) verglichen und als Angriff auf das Grundgesetz bewertet.⁷⁴

Versucht man Hetheys in beiden Vorworten von 1991 und 2015 diagnostizierte Zunahme faschistoider ‚Weltanschauung‘ und die rassistisch motivierten Angriffe auf Juden, Ausländer und Schutzsuchende historisch weiter zu beleuchten, dann wird deutlich, dass nach der Wiedervereinigung entscheidende Umbildungsprozesse im Wirtschafts- und Ideologiebereich stattfanden. Es verschärfte sich durch die Treuhand-Verschärfung ehemaliger Industriekombinate in Ostdeutschland die wirtschaftliche Lage der unteren Klassen. Unschwer erkennbar, dass die „Agenda-2010“ als sozialdemokratisch-grün gestaltete Regierungspolitik Gerhard Schröders und Joschka Fischers später in die neudeutsch-patriotische Markt-Kanzlerschaftsideologie Angela Merkels umgemünzt wurde. Dazu trug das heilige Systemprinzip kapitalistischer Ordnung bei, welches unter Ausnutzung als niedrigstem Preis der Arbeit die Vermehrung des Reichtums der Produktionsmittelbesitzer vorantreibt. Gleichzeitig schaffte die Bologna-Reform das Telos innerer Bildung als Prinzip der Selbstbildung und Selbstfindung ab, indem humanistische und sozialistische Denktraditionen fast vollständig von den schulischen und universitären Lehrplänen verschwanden.

Zwar hatte Hethey bei seinen Analysen die Faschismustheorie von Georg Lukács nicht unmittelbar berücksichtigt, aber der ungarische Philosoph verfasste im sowjetischen Exil eine Schrift, die heute, angesichts der Formierung der AfD, erschreckende Parallelen zur Gegenwart aufweist:

„Die Lage, in welcher die Hitlerpropaganda in den deutschen Massen Verbreitung fand, war für die

Gründung einer derartigen reaktionären Massenpartei ausserordentlich günstig. Denn die Enttäuschung der Massen an den politischen Parteien war diesmal eine allgemeine. Alle Parteien waren in den Augen der verbitterten Massen mitschuldig sowohl an der nationalen Erniedrigung nach der Niederlage im ersten imperialistischen Weltkrieg, an den Lasten des Versailler Friedens, in denen diese Massen, von der reaktionären Demokratie geschürt, die Hauptursache ihres materiellen und moralischen Elends sahen, als auch an dem wirtschaftlichen Elend, das die Krise von 1929 in ungeahntem Maasse hervorgebracht hat.“⁷⁵

Ergänzt man Lukács' Bezugspunkte, die der Bonner Politologe und Historiker Karl Dietrich Bracher (1922-2016) in seiner bahnbrechenden Studie *Die Auflösung der Weimarer Republik* (1955) mittels der These vom inneren Machtverfall der Demokratie präziserte, durch Krisenphänomene wie die Finanz- und Bankenkrise als Teil der noch nicht überwundenen Weltwirtschaftskrise von 2007 und verknüpft sie mit der 2015 einsetzenden Vertreibung Schutzsuchender aus ihren Heimatländern als Spätfolge europäischer Kolonialpolitik, so ist es doch verblüffend, dass die Volksverführung und soziale Spaltungspolitik der AfD sich ähnlicher Hetzmuster bedient, wie sie schon einmal von Alt-Faschisten und Vertretern der konservativen Revolution vorgebracht wurden. Die Demagogie der AfD, deren Parteiprogramm von Marc Jongen (ehemaliger Assistent des Sprechblasenphilosophen Peter Sloterdijk) verfasst wurde, operiert mit der Enttäuschung breiter Massen an der bürgerlichen Demokratie und suggeriert, dass nur sie als Partei das rettende Wunder für den nationalistisch-rassistisch unterfütterten Neubeginn verkörpern könne. Medial organisierte Parteiideologie impft der Bevölkerung ein, dass Lehrer, die in ihrem Unterricht sich kritisch über rassistische Ziele der Partei äußern, in einem eigens eingerichteten Portal blockwartmäßig anzuschwärzen seien.

VIII. Habitus-Korrektur und Schrift der Gezi-Park-Revolte

Raimund Hethey durchlief in seinem Bildungsprozess widerständige Stufen und entwickelte sich zu einem lesenden, schreibenden und lehrenden Geistesarbeiter, der in literarischen Satzkonstruktionen die wirklichkeitsnahe Nachahmung komplexer Gegenstände und Handlungen erblickte. Geleitet von Marx' hegelianisch unterlegter Humanitäts- und Gattungsidee nicht entfremdeter, mit sich selbst identischer Arbeit, ließ er sich inspirieren, die Kritik und Aufhebung bürgerlicher Wissenschaft zu betreiben. Als Wissenschaftler, antifaschistischer Mahner und Warner vor rechter Gewalt, Holocaust-Leugnung, so-phistischer Begriffstricks und Täter-Opfer-Umkehr, war

73 Raimund Hethey: Vorwort. In: Horst Schöppner: Antifa heißt Angriff. Militanter Antifaschismus in den 80er Jahren. Münster: Unrast Verlag 2015, S. 7-19, hier: S. 8f.

74 Vgl. Wolfgang Abendroth: Das Grundgesetz. Eine Einführung in seine politischen Probleme. Pfullingen: Verlag Günther Neske 1966, S. 96f.

75 Georg Lukács: Wie ist Deutschland zum Zentrum der reaktionären Ideologie geworden? [1942]. Herausgegeben von László Sziklai. Budapest: Akadémia Kiadó 1982, S. 149.



Idris Emen: Hundreds of thousands of people participate in a rally in Taksim Square following a call from one of the Gezi Park resistance's main actors, Taksim Solidarity, June 9, 2013. In: *Gazeteci Gözüyle Direniş. 21 Foto muhabirinden Gezi Fotoğrafaları/Through the Eyes of Journalists. Resistance and Gezi Park Photography*. Istanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi 2013, S. 85.

Hethey in Göttingen und im ostdeutschen Freiberg an der Gründung alternativer Stadtzeitungen beteiligt. Er belieferte unterschiedliche Medientypen und publizierte in den Genres des journalistischen Artikels und wissenschaftlichen Essays mit der Absicht, verdrängte Geschichte verfügbar zu machen, kleinen Autoren Denkmäler zu setzen und Literatur als operative Gegenwehr aufzufassen. Als Herausgeber und Autor von Anthologien und Sammelbänden hatte Hethey literaturgeschichtliche Themen behandelt und politische Texte zur Struktur und Strategie neofaschistischer Zirkel untersucht.⁷⁶ Dass manipulative Ideologiebildung wissenschaftlicher Eliten den Faschismus vorbereiten halfen, die nach seinem Dafürhalten im gesellschaftlichen Überbau produziert wird, ist heute als Forschungsansatz anerkannt.⁷⁷

Im Umgang mit seinen Schülern, Kollegen und Freunden war er ein unzeitgemäßer Erzieher, der im Sinne von Marx' Feuerbach-Thesen stets fragte, wer

die Erzieher erzogen habe,⁷⁸ und dass sie vor dem Hintergrund veränderter Wirklichkeit sich selbst neu erziehen sollten. Das Ziel von Hetheys Wirken als Pädagoge bestand in der Erziehung zur Mündigkeit, welche die mögliche Habitus-Veränderung des Einzelnen einschließt. Gelungene Habitus-Korrektur kann diskursiven Vereinfachungen der Verschiebung des Weltbildes in die Richtung des Rassismus als projektionsbezogene Umdeutung solidarischer Positionen vorbeugen, ohne dass damit die Verleugnung der eigenen Herkunftsklasse betroffener Schüler, Lehrlinge, Arbeiter oder junger Erwachsener verbunden wäre.

Der Habitus-Konflikt, der sich zwischen Widerstand und angepasster Unterwerfung in Familien und im Verwaltungsrat der schulischen, beruflichen oder universitären Bildungseinrichtungen entwickelt, wurde von Didier Eribon, einem Schüler Pierre Bourdieus, in allen Facetten und spannungsgeladenen Erfahrungen eindringlich ge-

⁷⁶ *Im anonym verfassten Nachruf* Raimund Hethey verstorben. GEW trauert um einen engagierten Kollegen. In: *Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, Oktober 2018, S. 23, heißt es theoriefern und kalt: „Raimund hat sich in allen seinen Wirkungsbereichen immer als aktiver Staatsbürger engagiert, da er Demokratie (gerade in jüngster Zeit) nicht als selbstverständlich empfand.“*

⁷⁷ *Die Steuerungselemente nach dem Führerprinzip, die Militarisierung der Wissenschaften für den Kriegseinsatz und die völkische Ausrichtung aller Disziplinen werden in folgendem Standardwerk auf 980 Seiten akribisch behandelt: Frank-Rutger Hausmann: Die Geisteswissenschaften im „Dritten Reich“. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann 2011.*

⁷⁸ Vgl. Karl Marx: Thesen über Feuerbach [1845]. In: *Werke. Band 3, S. 5-7, hier: S. 6 (These Nr. 3).*

schildert, bei der auch die homosexuelle Disposition als Ausgrenzungsfaktor zur Sprache kam. Dass die autobiographisch beschriebene Assimilationsbereitschaft eines aus dem Reimser Arbeitermilieu stammenden Schülers jedoch nicht zwangsläufig in die kulturelle Affirmation und den Verrat der Arbeiterkultur münden muss, ist das wichtigste Ergebnis dieser selbstevaluativen Prosa.⁷⁹ Hethy, der die französische Habitus-Debatte seit seinem Studium verfolgte, verneinte im Sinne Bourdieus die „Irreversibilität“⁸⁰ der im Elternhaus und in der Schule erfahrenen Sprach- und Sozialisationsmuster, weil der erworbene Habitus – trotz seiner auch unter der Kulturindustrie stehenden Beeinflussung – veränderbar ist, wenn in den vorhandenen Strukturen kritische Semantiken und nicht angepasste Praktiken des Lehrens und Lernens vermittelt und ausprobiert werden. Im Bereich der politischen Didaktik vertrat Hethy den demokratischen und schüler-zentrierten Ansatz, indem er sich gegen jede Form behavioristischer Lernzielorientierung positionierte.⁸¹

Hethy war sich bewusst, dass die disziplinierende Funktion des Sozialismus heute nicht mehr in verti-

kalen Organisationsstrukturen fortbestehen kann, obwohl die Fragmentierung und international organisierte Ausbeutung der Arbeiterschaft fortschreiten. Rhetorisch-begriffliche Kritik an gesprochener oder gedruckter Sprache wollte Hethy als persönliche Anregung und Hilfe zur Präzisierung des Gedankens verstanden wissen. Er träumte von der Vereinigung alteingesessener und junger Arbeiter und Migrantinnen, erinnerte in Gesprächen an das große Befreiungsbündnis vom Pariser Mai des Jahres 1968, bestehend aus Gewerkschaftern, Sozialisten und Kommunisten, Studenten, Schülern, Feministinnen, Homosexuellen, Künstlern und Wissenschaftlern – einer emanzipatorischen Bewegung, die sich als heterogen-orientalische Variante bei der *Gezi-Park-Revolution* vom Sommer 2013 in türkischen Metropolen millionenfach spontan neu formierte.

La poésie est dans la rue, der alte Agitationsspruch vom Pariser Mai 68, in Istanbul auf die Eingangstür des französischen Generalkonsulats gesprüht, hat seine rebellische Funktion als Ausdruck der Empörung und utopischen Verlangens noch lange nicht verloren. Nach-



Bülent Kılıç: Supporter's groups from Turkey's three biggest football clubs, Beşiktaş, Fenerbahçe and Galatasaray towards Taksim Square, June 8, 2013. In: *Gazeteci Gözüyle Direniş*. S. 83.

79 Vgl. Didier Eribon: *Rückkehr nach Reims* [2009]. Aus dem Französischen von Tobias Haberkorn. Berlin: Suhrkamp Verlag 2016, S. 151-161.

80 Pierre Bourdieu/Jean Claude Passeron: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* [1972]. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1973, S. 59.

81 Vgl. die Diskussion des „Beutelsbacher Konsens“ (1976) im historischen Teil der brillanten Dissertation von Sven Rößler: *Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2019, S. 263-347.

dem Prinzip der „Bricolage“ wurden der *Gezi-Park* und der daran angrenzende Taksim-Platz, in einen solidarischen, nicht-gentrifizierten und weitgehend ohne Kommodifizierung auskommenden Raum umfunktioniert.⁸² Symbolträchtige Praxis gemeinsamer Nahrungsaufnahme trug dazu bei, dass auch das freie Lesen von Büchern durch die Errichtung einer Freihandbibliothek offene Gespräche unter dem Slogan *Taksim überall, Widerstand überall* anregte und unterschiedliche Menschen für mehrere Wochen zusammenbrachte. Es entstand ein unvergessliches Gefühl von Aufbruch und gemeinsam gestalteter Heimat als einem ideellen und zugleich rebellischen Ort. Namenlos und ohne festgezurte Regeln, aber an den Gestus des Protests selbstbestimmten Handelns gebunden, wurde das Empfinden des Stillstandes der Zeit als möglicher Anbruch einer anderen Zeitrechnung erfahrbar.

Als Zeitzeuge der sinnlichen Revolte fand ich in Hethey später den idealen Gesprächspartner, um eigene Erfahrungen des Ausgesetzseins gegenüber staatlicher Gewalt durch rücksichtslosen Einsatz von Tränengas und Schusswaffengebrauch zu thematisieren, bei dem Zehntausende schwer verletzt wurden und zwölf Menschen verstarben. Die Revolte, die von den Massen unvorbereitet und spontan vollzogen wurde, brachte ungeahnte Theorie- und Praxisformen des gemeinsamen Widerstands hervor. Nie zuvor gab es in der Geschichte des politischen Widerstands der Türkei so kunstvolle und mächtige Barrikaden, die mittels gekapertter Bagger und Baufahrzeuge auf der europäischen Seite Istanbuls errichtet wurden und als Symbole gegenhegemonialen Protests ihren Zweck erfüllten.

Beyoğlu, Besiktaş, Kadıköy und andere Stadtteile Istanbuls erstrahlten in einem neuen, phantasievoll gemalten Bild. Fassaden und Baustellenwände wurden mit tausenden schillernden Graffiti zu großen Schreib- und Unterrichtstafeln der Ethik umfunktioniert, die aus islamischen, sufistischen und europäischen Philosophie- und Dichtungstraditionen eines Avicenna, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Kant, Rousseau, Novalis, Hegel, Marx, Nietzsche, Rimbaud, Baudelaire, Aziz Nesin, Benjamin, Adorno oder Herbert Marcuse stammten. Riesige Leinwandplakate mit Konterfeis von Nâzım Hikmet (türkischer Nationaldichter) oder Deniz Gezmiş (Anführer der Studentenbewegung, der 1972 erhängt wurde) zierte das Atatürk-Kulturzentrum und andere Gebäude am Taksim-Platz, wo sich die alte und neue türkische Linke, liberale und bürgerliche Kräfte, islamisch-konservative und moderne Feministinnen, Trans-

und Homosexuelle, tanzende Derwische, Studenten und viele Schüler, Rentner, Atheisten, verschiedene Arbeitergewerkschaften und kurdische Organisationen, islamische Antikapitalisten und Trotzlisten, Kemalisten, Geschäftsleute, Kleinhändler, Straßenverkäufer und verfeindete Anhänger großer Fußballklubs – nach oft kilometerlangen Protestmärschen über die besetzten Bosphorus-Brücken und gemeinsam gesungenen Volks- und Protestliedern – zusammenfanden. Dabei verkörperte die Funktion und Macht der *Schrift der Graffiti* (z.B.: Adornos anti-hegelianischer und ins Türkische übersetzter Aphorismus: „Das Ganze ist das Unwahre“⁸³) dreierlei: Schreiben und Lesen ist geistige Arbeit und reflektierter Besitz, denn die *Herauslösung des poetisch-philosophischen Gedankens* aus dem ursprünglichen Textzusammenhang geschah durch Montagetechnik *gebildeter Sprüher*. So konnte die Trägerschaft der Revolte die *Umkehr als Etablierung des neuen Habitus im Sinne der Inkarnation zitierter Überlieferung der Schrift* aus dem wiederbelebten Korpus der Kulturgeschichte vollziehen und sich im *kommunikativ-identifizierenden Verknüpfen aller anderen Graffiti im öffentlichen Aufbruch* in die *noch nicht genau intentionierte Zukunft* zusammenfinden. Alle Protestteilnehmer hatten sich gegen ein Übel vereinigt, denn die Zerstörung des Gezi-Parks und moralisch prüde Vorschriften, wie sie zur Gestaltung des Lebens von der AKP-Regierung proklamiert wurden, lehnten sie kategorisch ab!

Dabei trat als eigentlicher spiritus rector der Widerstandsbewegung Nâzım Hikmet (1903-1962) hervor, der als Erneuerer der modernen türkischen Dichtung und Kommunist fast 20 Jahre seines Lebens hinter Gefängnismauern verbrachte und dessen Epen, Theaterstücke, Romane, Lieder und Gedichte lange Zeit verboten waren, aber als Raubdrucke und mündliche Tradierung fortlebten. Unter den kruden Bedingungen von Knastisolation und Gefängniszelle entwickelte Hikmet seine Idee der Humanität und Weltliteratur als Konzept der Brüderlichkeit, Aufrichtigkeit, Nächstenliebe und Unzerbrechlichkeit des Willens zur Freiheit, indem er alles Leben im einfachen Sprachstil des sermo humilis in Literatur verwandelte: „Leben! Einzel und frei wie ein Baum/ und brüderlich wie ein Wald,/ist unsere Sehnsucht.“⁸⁴

Allerdings warfen die immense ästhetische Kreativität, die couragierte Schärfe, die Ausdauer und der große Mut der heterogenen Widerstandsbewegung an einem Punkt den Schatten naiver Unreife voraus: Sie verfügte über kein theoretisch fundiertes und in die Zivilgesellschaft vermittelbares Staatskonzept, welches zur

82 Vgl. Demet Dinler: Räumliche und zeitliche Herausforderungen der Gezi-Park-Bewegung. In: Türkei. Kontinuitäten, Veränderungen, Tabus. Herausgegeben von Ilker Ataç, Michael Fanizadeh. Wien: mandelbaum kritik & utopie 2016, S. 99-107 und den fotografischen Dokumentationsband: Bülent Secuk: Türkiye’yi Değiştiren Direniş Hareketi. A Resistant Movement that Changed Turkey. Istanbul: Kaynak Yayınları 2014.

83 Theodor W. Adorno: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben [1944/47]. Gesammelte Schriften. Band 4. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultze. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 55.

84 Nâzım Hikmet: Davet/Die Einladung [1947]. Übersetzt von Feridun Korkmaz. In: Ders.: Türkülerimizden korkuyorlar/Sie haben Angst vor unseren Liedern. Herausgegeben vom Türkischen Akademiker- und Künstlerverein (Leitung: Mehmet Aksoy). Berlin: Elefanten-Press-Verlag 1977, S. 219.

Machtabsetzung der AKP-Regierung von Recep Tayyip Erdoğan tauglich gewesen wäre.⁸⁵ Meine Erfahrungen mit der aufgehenden Morgenröte über dem Bosporus, der „jugendlichen Lust der neuen Epoche“,⁸⁶ die auf türkisblauem Wasser von Pirouetten schlagenden Delphinen freudig mitbegrüßt wurde, hatte Raimund Hethey zu einem lakonischen Kommentar bewogen. Er sagte, dass die großen Demonstrationen im Bonner Hofgarten gegen den NATO-Doppelbeschluss (Oktober 1981), die Anti-AKW Demo in Brokdorf (Juni 1986) oder die Frankfurter Kundgebung gegen die Wiedervereinigung Deutschlands (Mai 1991), „vergleichsweise nur Fußnoten im Zeitgeschichtsbuch“ gewesen seien, aber ihre „Langzeitwirkung im Kulturbewusstsein genauso wenig verfehlten.“ Die Vorgänge in der Türkei wurden im Westen begrüßt, aber die organisierte Rache, die der türkische Reichstagsbrand vom Juli 2016 auslöste, ließ nicht lange auf sich warten.

IX. *Fridays for Future* als erweitertes Proletariat?

Hetheys Offenheit gegenüber seinen Schülern hätte es ihm gestattet, die seit Monaten regelmäßig stattfindenden Demonstrationen *Fridays for Future* zu unterstützen, weil das Argument als notwendiges Mittel der Gesellschaftskritik auf den Straßen der Welt eingesetzt wird. Junge Menschen verdeutlichen ihren Zeitgenossen, dass sich die Weltgesellschaft in einer höchst gefährlichen Überlebens- und Existenzkrise befindet, weil sie *alle produktiven und reproduktiven Lebensbereiche* betrifft. Jedoch nur eine plurale, breit aufgestellte und am Umwelt- und Klimaschutz ausgerichtete *generationenübergreifende Bewegung* könnte den transzendenten Aspekt absoluter Anerkennung der *Heiligkeit jeder Kreatur* mit wirtschaftlichen Nachhaltigkeitskonzepten verknüpfen. Dabei wäre eine *phantasievolle Sprache der Geisteserweckung* zu erfinden, so dass sich der Protest nicht abnutzen, sondern ausdehnen möge. Ob sich die gemeinsame *Mitträgerschaft neuer sozialer, kulturell tiefgreifender und revolutionärer Aufgaben* im Landbau und Umweltschutz unter der Maßgabe „nicht Abbau der Technik, sondern Umbau zur Versöhnung von Natur und Gesellschaft“⁸⁷ ergibt, hängt auch davon ab, wie sich kritische Landwirte, Intellektuelle und Wissenschaftler gegenüber der veränderten *Arbeiterklasse als erweiter-*

tes Proletariat und deren gewerkschaftlicher Repräsentanz positionieren.

Aus diesem Grund ist daran zu erinnern, dass Herbert Marcuse schon vor über 50 Jahren – als der *Club of Rome* seine Forderung nach der Anerkennung der Grenzen des Wachstums 1968 begründete – insistierte, dass in der modernen Industriegesellschaft das Proletariat nicht mehr die Züge des englischen Manchesterarbeiters des 19. Jahrhunderts trägt.⁸⁸ Geleistete Industriearbeit ist nicht mehr das Produkt von Handarbeitern, sondern heute bestimmen automatisch und technologisch-digital hergestellte Reaktionen den größten Teil der Arbeitszeit, die wegen erhöhter Beschleunigung und Kontrolle zur Isolierung der Tätigen untereinander führt. Zwar gibt es noch Labor- und Facharbeiter, aber immer mehr Angestellte, niedere Verwaltungsbeamte und Techniker, Dienstleistende wie Paketzusteller und Gastronomiebeschäftigte, Einzelhändler, Friseure, Erzieher und Pflegekräfte, Hilfs- und Kinderarbeiter, sozial depravierte und kranke Individuen, weltweit Schutzsuchende, Verweigerer aller Art und weite Teile des akademischen Prekariats sind die neuen Gruppen, die zum erweiterten Proletariat zu zählen sind, jedoch sich oft aus anerkennungssüchtigen Gründen als solches nicht begreifen.

Soziale Umschichtungsprozesse, die sich innerhalb der Klassengesellschaften überall vollziehen, belegen, dass die produzierende und dienstleistende Basis nicht von anderen Teilen der Gesellschaft wie großen Agrar-, Nutztierverwertungs- und Lebensmittelkonzernen abzutrennen ist, weil die Veränderungen vorgefundener Natur und ihrer Ressourcen innerhalb des kapitalistischen Gesamtrahmens erfolgen. Kurzum: Hethey hielt an der Einheit von Theorie und Praxis fest und deutete so die theoretischen Mängel gegenwärtiger Widerstandsbewegungen an. Denn die Theorie, welche die komplexe Praxis wirtschaftlicher Produktions-, Verteilungs- und Konsumtionsweisen nicht einholt und erklärt, kann schwerlich neue Habitus-Erfahrungen anleiten, die darauf abzielen, den Kapitalismus und dessen rabiaten Naturraubbau sowie die daraus folgenden Umweltprobleme aufzuheben. Deshalb kann es in einer künftigen, im Idealfall von der Warenform befreiten Gesellschaft, auch keine Privilegien mehr geben, sondern vielmehr befriedeten Umgang mit der Natur (als humanisiertes Subjekt mit Würde und eigenem Recht)⁸⁹ und soziale

85 *Die Ambiguitäten des Kemalismus als auch autoritärer Modernebeschleuniger sind behandelt bei Klaus Kreiser: Atatürk. Eine Biographie. München: Verlag C. H. Beck 2008, S. 219-263.*

86 *Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Vorwort [1817]. In: Ders.: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Erster Teil [1830]. Werke 8. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe. Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1986, S. 11-13, hier: S. 12.*

87 *Herbert Marcuse: Kinder des Prometheus. Thesen zu Technik und Gesellschaft [1979]. In: Ders.: Nachgelassene Schriften. Band 6: Ökologie und Gesellschaftskritik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Peter-Erwin Jansen. Einleitung von Iring Fetscher. Aus dem Amerikanischen und Französischen von Thomas Laugstien. Lüneburg: zu Klampen Verlag 2009, S. 157-164, hier: S. 161.*

88 *Vgl. Herbert Marcuse: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft [1964]. Deutsch von Alfred Schmidt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 3. Auflage 1998, S. 44.*

89 *Vgl. die sufistisch-spinozistisch begründete Dienlichkeitsfunktion der Natur für den Intellekt bei Emerson, der sich ebenso auch auf Kants Idee der Naturschönheit als Symbol des Sittlichen (Kritik der Urteilskraft, 1790, § 58-59) bezieht: Ralph Waldo Emerson: Natur [1836]. Herausgegeben und aus dem Amerikanischen übertragen von Harald Kiczka. Mit einem Nachruf auf Emerson von Herman Grimm. Zürich: Diogenes Verlag 1982, S. 32.*

Gerechtigkeit: Alle Menschen könnten – je nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten – arbeiten, philosophieren, lehren, lernen, lieben, malen oder schreiben, denn die „freie Entwicklung eines jeden [ist] die Bedingung für die freie Entwicklung aller.“⁹⁰

Dass diese universale Freiheitskonzeption das allgemeine Handlungsgesetz des kategorischen Imperativs aus Kants Schriften *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785, Zweiter Abschnitt) und *Kritik der praktischen Vernunft* (1788, § 7) inkorporierte, dürfte manche Leser überraschen, verdeutlicht aber, dass das händeschüttelnde Weiterwirken der Königsberger Ethik als praktisch-politische Handlungsanleitung in Richtung Trier und Wuppertal stattgefunden hatte. So gesehen, war Hethey ein pragmatischer und das notwendig Utopische liebender Schelm, der die Veränderung der Welt als Loslösung von der entsinnlichten Digitalisierung der Not betrieb und die Verführung der Ängste zu niederen Zwecken bekämpfte, indem er Geschichte von unten erzählte und im Sinne Benjamins gegen den Strich bürstete (*Über den Begriff der Geschichte*, These VII.). Erst dann, wenn sich genügend Hoffnung und Liebe im gemeinsamen politischen Denken, Wollen und Handeln der Menschen aufgebaut haben, um das andere, nicht konformistische Schreiben, Lehren, Lernen und Verändern als kollektive Einübung universal zu erproben, kann die künftige Zeit, in der wir nicht mehr leben werden, zu einer erfüllten Epoche wirklicher und selbstbestimmter Geschichte heranreifen.

X. Schwarzes Loch und Ernst Blochs Utopie

Revolutionen werden heute in der Astrophysik durch die geglückte Entdeckung und radioteleskopische Sichtbarmachung des 55 Millionen Lichtjahre entfernt liegenden „Schwarzen Loches“ gemacht. Harald Lesch, Astrophysiker und Naturphilosoph an der Ludwig-Maximilians-Universität München, hatte kürzlich in glänzender Weise die Bedeutung der revolutionären Himmelsentdeckung für Laien telegen erklärt.⁹¹ Aus diesseitiger Umkehrungsperspektive ist zu ergänzen, dass auch jede irdische Revolution mit einem Aufbruch ins Unbekannte vergleichbar bleibt, bei dem nicht feststeht, wie der Noch-Nicht-Ort der Utopie genau aussieht. Genau so wie in der physikalischen und mathematischen Wissenschaft müssen alte Gewohnheiten und Denkstrukturen unterbrochen und neue Netzwerke gemeinsamer Steuerung durch Akte der Befreiung hergestellt werden, aus denen selbstbestimmtes Überlegen und Handeln folgt. Der Ereignishorizont der Geschichte als Parusie ist zwar schwer zu bestimmen, aber sicher ist wohl, dass die Menschheit bei der Unterbrechung überkommener und verbrauchter Regeln nicht in einem „Schwarzen Loch“ verschwindet.

Raimund Hethey, der Singvögel mochte und sie gern

im Flug begleitet hätte, war ein realistischer Utopist. Das Bild von einer Sache war ihm genauso bedeutsam wie deren mögliche Verwirklichung. Er interessierte sich für Allegorien des Utopischen als messianische, herrschaftsfreie und damit unverdorbene und unabgeoltene Orte, wo sich befreites Leben unter Maßgabe des Logos und Gefühls, der Triebkräfte unserer Wünsche und affektiven Neugierde oder der Freilassung von Sinnlichkeit und Schönheit konkret ausdrücken – Imaginationen, wie sie der Philosoph Ernst Bloch in schier unerschöpflicher Weise als unter dem Sternenhimmel gelegene Fixpunkte diesseitiger Orientierung beschrieb. Bei der Besichtigung des Alten und Neuen Testaments, der großen orientalischen und abendländischen Philosophieerzählungen und Ketzertraditionen, der Malerei, Musik, Gartenarchitektur und Literatur, entdeckte Bloch Szenen des pastoralen Friedens im Goldenen Zeitalter menschlicher Freude und Aufrichtigkeit als Haltepunkte, deren noch nicht eingelöste Glücksversprechen sich auf demokratisch orientierte Gesellschaftsprojekte beziehen, die als formale Voraussetzung für das real gestaltbare Leben, nicht aber als Erfüllung am Ungenügen der Gegenwart und ihrer entleerten Quantität des sich wirtschaftlich vermehrenden Gewinns gelten.

Bis ins hohe Alter konnte sich Bloch auf sein starkes Gedächtnis und die daran geknüpfte Sprachkraft verlassen. Holzschnittartig-kerniges Lutherdeutsch brachte literarisch-philosophische Kostbarkeiten hervor, die schon früh dem Utopischen als historisch-ästhetisch-politischer Kategorie mit metaphysisch-religiösen Wurzeln galt. Für den ersten Utopie-Entwurf, der kurz nach der Entdeckung der Relativitätstheorie Albert Einsteins entstand, wurde Bloch langandauernd geliebt und verehrt, aber als Marxist und Jude von den Nazis über Zwischenstationen 1938 ins amerikanische Exil gezwungen:

„Der Proletarier hat nichts zu verlieren als seine Ketten; sein Interesse, ja sein einfaches und wieviel mehr erst sein begriffenes Dasein ist bereits die Auflösung der kapitalistischen Gesellschaft. Hier ist nicht mehr die naturwüchsige Armut, nicht mehr die gleichsam nur mechanisch, durch das Gewicht der Gesellschaft, aber eben noch innergesellschaftlich niedergedrückte Schicht der Leibeigenen wie in der Feudalzeit, sondern eine völlig neue Klasse tritt hervor, das soziale Nichts, die Emanzipiertheit überhaupt. Und gerade dieser Klasse, ihrem a priori wirtschaftsrevolutionären Klassenkampf, übergibt Marx, in großartig paradoxer Verbindung, das Erbe aller Freiheit, den Beginn der Weltgeschichte nach der Vorgeschichte, die allererst echte Gesamtrevolution, das Ende aller Klassenkämpfe, die Befreiung vom Materialismus der Klasseninteressen überhaupt.“⁹²

90 Marx/Engels: *Manifest der Kommunistischen Partei* (Anm. 30), S. 482.

91 Vgl. Harald Lesch: Das erste Foto eines Schwarzen Lochs. In: ZDF-Mediathek, 10. 4. 2019.

92 Ernst Bloch: *Geist der Utopie [1918]. Bearbeitete Neuauflage der zweiten Fassung von 1923. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1985, S. 299f.*

Blochs vielleicht wichtigste Entdeckung bestand darin, dass er schon sehr früh auf Marx' „paradoxe Verbindung“ hinwies: die Auserwählung des Proletariats als neue revolutionäre Klasse verknüpft sich figural mit der altisraelitischen Bundesidee, die JHWH in der poetischen Exodus-Geschichte in doppelter Absicht verkündete. Zum einen als revolutionäre Auflehnung gegen Zwangsarbeit, Leiden und Knechtschaft, die Moses' Totschlag eines Ägypters bekräftigte (2. Mose 2, 12); zum anderen durch den Sinai-Bund (2. Mose 20, 1-26), der von Israels Kindern mit der neuen monotheistischen Religion der Treue geschlossen wurde – einer Vergesellschaftung, die ihnen Gottes Offenbarung als „*human-eschatologischen, darin sprengend gesetzten Messianismus*“⁹³ kundtat.

Die konzeptionelle Verklammerung von Moses und Marx als revolutionär-prophetische Erlöser bildet den Kernbestand von Blochs metaphysisch angelegter Freiheitsphilosophie. Nach Leipzig 1949 berufen, hielt er auch an ihr fest, als er 1956 massive Kritik wegen der Niederschlagung des Ungarnaufstandes in seinen Vorlesungen übte und an die zeitweilige Verfolgung seines alten Freundes Georg Lukács erinnerte, der zu den Teilnehmern des Budapester Petöfi-Kreises zählte, von dem entscheidende Impulse zur Veränderung der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation ausgingen. Daraufhin wurde Bloch aus politischen Gründen im August 1957 emeritiert und verließ 1961 die DDR nach dem Mauerbau, um nach Tübingen überzusiedeln.⁹⁴ Wegen seines aufrechten, aber auch von Irrtümern geprägten Ganges durch das 20. Jahrhundert – dem Zeitalter von Revolution und Gegenrevolution – wurde Bloch von der heranwachsenden Nachkriegsgeneration hoch geachtet. Die von ihm an den Tag gelegte Entschiedenheit der Kritik gegenüber reduktionistischen Vereinfachungen der sozialistischen Klassiker durch die Parteiorgane der SED, seine rhetorisch und emotional ausgeprägte Tacheles-Fähigkeit des freien Sprechens und die noch im hohen Alter durchscheinende Jugendlichkeit, hinterließen bei der Außerparlamentarischen Opposition großen Eindruck. Die späte Freundschaft mit Rudi Dutschke und Blochs Solidaritätsbekundung mit den emanzipatorischen Zielen der APO von 1967/68 spornten seine publizistisch-politische Praxis an und überzeugten die jüngere Generation, weshalb er, anders als Adorno, keinen Angriffen seitens der radikalen Linken ausgesetzt war.

Als 1968 Blochs Alterswerk *Atheismus im Christen-*

tum erschien, befand sich die APO auf ihrem Höhepunkt. Bloch lief mit seiner metaphysischen Freiheitsphilosophie noch einmal zur Hochform auf und hatte sein Buch auf der zuvor schon gesetzten These aufgebaut:

„Moses beging den ersten politischen Mord und mußte deshalb außer Landes fliehen, er ist der erste politische Emigrant, den wir kennen.“⁹⁵

Aus diesem Ansatzpunkt, den affige Betonköpfe des Partei-Marxismus als bürgerliches und somit feindliches Skandalon denunzierten,⁹⁶ geht Blochs Hermeneutik als neuer Umgang mit der Vergangenheit hervor, indem er menschliches Leiden – echt hegelianisch – als Motor der Geschichte und überhistorisches Moment begreift. Denkendes Durchbohren der Vielschichtigkeit von Zeit und Geschichte, die nicht linear, sondern zackig und mit großen Ausschlägen nach oben und unten sich auf der Bewusstseinskala der Geschehnisse abbilden und so ungleichzeitige Verschachtelungen und komplexe Verknäuelungen bewirken, gestattet die Bergung verschütteter Erfahrungssensenzen und ihrer Gründe, Mischverhältnisse, Absichten und Ziele, die aus dem Dunkel ans Licht drängen. Bloch legte die latenten Potentialitäten verpasster menschlicher Gestaltungschancen am Faktum verhüllter Geschichtsschrift frei, um neue Verhältnisse ohne Zwang zur entäußernden Entfremdung als das „Morgen im Heute“⁹⁷ zu bestimmen, wo „Hoffnung ihr Überhaupt aufschlägt und darin zu lesen versucht.“⁹⁸ Im Sprung zurück in die scheinbar weit entfernt liegende Vergangenheit findet Bloch die Keime der Zukunft verborgen. *Finden* und *Erfinden* gehen bei ihm eine *schöpferische Korrelation* ein, indem *Vergangenheit* am Exempel des Moses als wegweisende Emanzipation *neu zu konstruieren* war.

Die alttestamentliche Prophetenfigur und ihre befreiende Tat verkörpern die Aktualisierung des Messianischen und der konkreten Utopie, die das Skelett von Blochs eschatologischem Konzept der Erlösungshoffnung bilden:

„Das Messianische ist das rote Geheimnis jeder revolutionär, jeder in Fülle sich haltenden Aufklärung. Der Himmel gar als garantierte Belohnungskasse für gute Taten, die sonst kein Motiv hätten, muß unvorhanden und leer sein, wenn der Mensch moralisch handeln soll [...]. Atheismus mit konkreter Utopie ist im glei-

93 Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung [1938-1947]. Drei Bände. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1959, hier: Dritter Band (7. Auflage 1980), S. 1404.

94 Vgl. „Hoffnung kann enttäuscht werden.“ Ernst Bloch in Leipzig. Dokumentiert und kommentiert von V. Caya, P. Caya, K.-D. Eichler und E. Uhl. Frankfurt/Main: Anton Hain Verlag 1992, S. 53-182, hier: S. 181 (Regierung der Deutschen Demokratischen Republik: Meldung über Republik-Verrat).

95 Ernst Bloch: Antike Philosophie. Leipziger Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie 1950-1956. Band 1. Bearbeitet von Beat Dietschy und Hanna Gekle. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1985, S. 455.

96 Bloch, aufrechter Anti-Faschist und Nationalpreisträger, fühlte sich in den Jahren 1956/57 behandelt, „als ob ich ein Verbrecher wäre.“ Ernst Bloch: Brief an die Bezirksleitung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands vom 22. 1. 1957. In: *Hoffnung kann enttäuscht werden* (Anm. 94), S. 138-149, hier: S. 149.

97 Bloch: Das Prinzip Hoffnung. Dritter Band (Anm. 93), S. 1627.

98 Ebd.

chen gründlichen Akt die Vernichtung der Religion wie die häretische Hoffnung der Religion, auf menschliche Füße gestellt. Konkrete Utopie ist die Philosophie und Praxis des in der Welt latenten Tendenz-Inhalts.“⁹⁹

Das praktische Herausfinden von *Möglichkeitssinn*, so dass faktische Gegebenheiten der Profanität des Alltags, seien sie auch nur kleinteilig, eingreifend verändert werden können, wusste Raimund Hethey durch seine Herzlichkeit und sein phantasievolles Gespür für Menschen und Situationen herzustellen. Im *Deutschen Herbst* und dessen politischer Eiszeitnachwehen sozialisiert, entwickelte er sich zu einem geerdeten Denker und Pädagogen, dem durch diverse Lektüren wie auch Blochs metaphysisch-utopischer Philosophie bewusst wurde, dass die religiösen Wurzeln der Erlösungs- und Heilsgeschichte im Marxismus aufgehen. Hetheys Gebiete der Rhetorik und Literatur- und Ideologiekritik, deren Ursprünge ohne die römische Stoa und die ihr zugrundeliegende jüdisch-christliche Ethik nicht zu verstehen sind, verhalfen ihm dazu, eigene Säkularisierungserfahrungen an seine Mitmenschen weiterzugeben.

Angesichts rechtsradikal motivierter Gewalttaten wie die Ermordung des CDU-Politikers Walter Lübcke (1953-2019), der das Amt des Regierungspräsidenten in Kassel passioniert ausübte und wegen seines mutigen Eintretens für Schutzsuchende massiven Bedrohungen ausgesetzt war, wird die von Hethey diagnostizierte Aushöhlung demokratischer Grundstrukturen durch verfassungsfeindliche Individuen, die national und international gruppenspezifisch vernetzt in Parlamenten, Gerichten, Medien, Universitäten und Schulen sowie der Polizei und Bundeswehr agieren, überdeutlich. Weil Rassismus und Fremdenfeindlichkeit tief in die Mitte der bürgerlichen Gesellschaft als pervertierte Kulturkritik vorgedrungen sind, hatte sich Hethey in schulischen und gewerkschaftlichen Gremien für die Grundierung der Politikwissenschaft als eines geschichtlich immer

wieder neu auszurichtenden Auftrags eingesetzt. Nicht verquaste Sekundärtexte über Adornos Politikbegriff sollten im Oberstufenunterricht gelesen werden, sondern am primären Quellentext *Erziehung nach Auschwitz* (1966) sei das diskursive Gespräch zur Genese der Vorurteilsbildung, des manipulativen Charakters oder zur Analyse zwischenmenschlicher „Kälte als Bedingung des Unheils“¹⁰⁰ zu führen. Raimund Hetheys Essenz demokratischen und menschenfreundlichen Handelns ergibt sich aus dem ideengeschichtlich ausgebreiteten Erinnerungsmaterial, dessen ästhetischer, philosophischer und politischer Echtheitscharakter eben nicht reaktionär umzumodeln ist. Carpe diem, nutze den Tag – carpsisti diem: Du hast ihn überaus fruchtbar und nachhaltig genutzt!

Danksagung

Henrik Peitsch (Hagen a.T.W.) und Sven Rößler (Oldenburg) danke ich für ihre Initiative, als Gastautor eingeladen worden zu sein. Susanne Bünger (Oldenburg), die Witwe Raimund Hetheys, machte mir den Lebenslauf und das Publikationsverzeichnis ihres Mannes aus dem Nachlass zugänglich, so dass alle bio-bibliographischen Angaben abgesichert sind. Auch sei ihr für die Erlaubnis gedankt, das verwendete Portrait abzdrukken, welches Raimund im Jahr 2018 in erwartungsvoller Pose zeigt. Ralf Sluzalek (Oldenburg) danke ich für kritische Kommentare und wertvolle Hinweise zu germanistischen und wissenschaftshistorischen Diskursen, die an der Oldenburger Universität während der achtziger und neunziger Jahre im alten „Zeitalter der Extreme“ (Eric Hobsbawm) geführt wurden. Paul Mecheril (Bielefeld) sei für die Möglichkeit gedankt, Teile des Aufsatzes unter dem Titel „Der Intellektuelle – Herkunft, Doppelrolle und Aufgabe“ am 16. 1. 2019 am *Center for Migration, Education and Cultural Studies* (Oldenburg) vorstellen zu können. Meine Frau Martina, die Raimund gut kannte, hielt mich immer wieder dazu an, meine Gedanken zu präzisieren.

Prof. Dr. Martin Vialon (Yeditepe University) ist seit Herbst 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Philosophie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und leitet das Erich Auerbach-Archiv. Germanistische Promotion in Marburg (1999), Dozent in Istanbul, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Literatur- und Kulturforschung Berlin (2006-2008), Habilitation im Fach Philosophie in Oldenburg (2011) und Friedrich Nietzsche-Fellow der Klassik Stiftung Weimar (Sommer 2010/11). Es erfolgte 2012 die Istanbul Berufung für die Fächer Komparatistik und Kulturphilosophie. Vialon war Karl Jaspers-Fellow (2013) in Oldenburg und kehrte – nach 13 Jahren – aus der Türkei nach Deutschland zurück.

⁹⁹ Ernst Bloch: *Atheismus im Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reiches* [1968]. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 2009, S. 317.

¹⁰⁰ Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz* [1966]. In: *Ders.: Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 10, 2 (Kulturkritik und Gesellschaft II). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 674-690, hier: S. 688.

Zu einigen ausgewählten Grund- und Zeitfragen der Politischen Bildung und ihrer Didaktik – ein Interview mit Bernhard Claußen

Lieber Herr Professor Claußen, in einem Beitrag zum Buch ‚Demokratiebewusstsein‘ von Dirk Lange und Gerhard Himmelmann schreiben Sie: „‚Politische Bildung‘ als Synonym für jedwede Form gemeinhin üblichen sozialwissenschaftlichen Unterrichts ist konformistischer und modisch gewendeter Systemgestalt traditioneller Pädagogik affin, die sich mit der Rechtfertigung und Reproduktion verfestigter Politik- und Demokratiekonzepte begnügt, ohne deren Gefährdung und Verfallstendenz mit dem relevanten Gesamtensemble denkbarer und vorhandener Alternativen zu begegnen.“ In einer Kontroverse mit Sibylle Reinhardt verweisen Sie auf das Potential einer kritischen Wissenschaft als Aufklärung von Praxis über sich selbst und als konstruktive Kritik von Handlungsorientierung, lehnen aber Wissenschaft mit utilitaristischem Praxisbezug ab. – Muss sich die Politische Bildung erneut auf eine ‚kritische‘ Selbstbeobachtung besinnen und ‚Kritik‘ mit Bezug auf eine kritische Gesellschaftstheorie zu einem Prinzip ihrer wissenschaftlichen Didaktik machen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Lehramtsstudium und den häufigen Vorwurf seiner Praxisferne?

Ein Dilemma der öffentlichen Thematisierung des breit aufgestellten Faches Politikdidaktik und von Nachlässigkeiten selbst etlicher seiner Vertreter besteht in einer leichtfertig-ungenauen *Benutzung der Kategorie ‚Politische Bildung‘ als Containerbegriff*: Sogar falls damit überhaupt noch eine *Kernaufgabe* Sozialwissenschaftlichen Unterrichts verstanden werden und formaliter die Rede von manifesten, zielgerichtet-angeleiteten Lernprozessen mit politikbezogenen Inhalten, Vorgängen und Funktionen sein soll, benennt ihr Alltagsverständnis in Gesellschaft und leider auch Wissenschaft bei gern vermiedener Terminusschärfung allzu oft sämtliche ungenauen Variablen und Synonyme dessen. Kommt es zu deren Anschauung als beliebig, allesamt gleichartig und -wertig, verschwindet das nötige *semantisch-pädagogische Differential* zur Scheidung zwischen hochwertig-subtilen und banal-fragwürdigen Grundierungen wie Ausprägungen des Fachpropriums.

Gilt als ‚Politische Bildung‘ vorbehaltlos alles, was als solche irgendwo nominell firmiert oder irgendwie vermutet wird, droht schon trotz etwaiger Distanz gegenüber plumper Propaganda eine *aufwertende Beschränkung* auf bloße Information, Instruktion oder Schulung über und von Wissen, Verhalten und Gefülsdispositionen hinsichtlich womöglich auch noch vage, naiv und oberflächlich-unspezifisch bleibenden Politikdimensionen. Bei ihrem Überhang in nicht wenigen didaktischen Erwägungen und deren curricularen Verbalhornungen in Richtlinien, Lehrplänen, methodisch-medialen Handreichungen und/oder praktizistischen Unterrichtsrouniten

des – obendrein vielerorten fachfremd unterrichtenden – Lehrpersonals geraten unweigerlich *vordergründig-simplifizierende und mätzchenhaft-ablenkende Usancen* in teils gefährlicher Scheinattraktivität oder nicht minder gefährlicher Totalverödung der Fachkultur zu mainstreamhaft-dominantem Eigentlichkeitsgehebe. Dabei ist nicht allein an schleichende Usurpationen des Unterrichts durch mittelbare wie unmittelbare *Verlängerung oder Bestätigung populistischer Manipulation* zu denken. Auch explizite, allerdings viel zu häufig *leerformelhaft-kryptomodische Rückbindungen an inhaltsarme ‚demokratiepädagogische Absichten‘* des Faches schützen dann nicht vor Fehlentwicklungen des Lernens in Kenntnis-, Haltungs- und Emotionalitätsdefiziten bis hin zur – sei es auch – ungewollten Verbreiterung von Verdrossenheit über Staat, Demokratie und Politik oder Ressentiments gegenüber gesellschaftlichen Gruppen, die man dafür ursächlich wähnt.

Fachdidaktisch interessierte und konstituierte sozialwissenschaftliche Forschung muß – sofern sie nicht bloß positivistisch-punktueller Wirklichkeitsabbilder als Herrschaftswissen für eine Fortsetzung und praktisch-technisch effizientere Handhabung oder apparativ-immanente Modernisierung solchen Unterrichts zur Reproduktion und Rechtfertigung von Macht und Herrschaft anhäufen und verbreiten will – die Modalitäten solcher Verfehlungen hoch- und vollwertiger Bildungsbemühungen samt ihren sozio-ökonomischen und politisch-kulturellen Hintergründen sachfachgerecht aufspüren, ergründen, kriterienbewußt bewerten und zur Disposition stellen. Dieses Unterfangen, an dem im Sinne einer Citizen Science die Betroffenen selbstreflexiv und ideologiekritisch zu beteiligen wären anstatt nur Adressaten für Schuldzuschreibungen und Besserungsaufforderungen zu sein, muß sich dazu keineswegs aller, aber *vielfältig einander ergänzender und relativierend kontrollierender Zugriffsweisen* qualitativer mehr als bloß quantitativer Forschung bedienen. Sowohl aus der erweiternden Erarbeitung von *Negationen der so sich ergebenden Negationen* als auch in modellartig-visionären und hypothetischen *Reflexionen antizipatorischer Güte* läßt sich dann ein *materialiter folgenreiches Diskussionsfeld* für nicht-rezeptologische, aber aufeinander verweisende abstrakte wie sinnlich-konkrete Entwürfe für eine geläutert-dezidierte Legitimierung, Ausformung und Erprobung von unorthodoxen Primatsetzungen, flexiblen Gestaltungsmitteln und Selbstproblematierungen konstituieren. Fundamentale und konkrete Kritik konzeptioneller wie praktischer Ungereimtheiten samt ihrer Umstände ist dadurch, ohne systemimmanent-anbiederndem Nützlichkeitsdenken aufzusitzen und nachzugeben, alles andere als destruktiv.

Notwendigerweise stecken in derart *demokratisierungszentrischen Akzentuierungen emanzipatorischen Inter-*



Prof. Dr. Bernhard Claußen im Kreis der Oldenburger: Nikolaj Schulte-Wörmann, Henrik Peitsch, Dr. Rolf Winkelmann und Annegret Jansen im Oktober 2018 in Hamburg - Foto: privat

esses – die freilich nicht auf monolithische Bevorzugung zielen, weil praktische und technische Unerlässlichkeiten darin aufgehoben, nämlich bewahrt, geläutert und überwunden werden – plausible Gründe, Erfordernisse und Aussichten für eine – logischerweise auch für die Entwicklung der Unterrichtspraxis maßgebliche – *Vermeidung affirmativer Ausrichtungen* im Gewand systemverfestigender Status-Quo-Stagnationen oder -Regressionen. Im Kontext und als Folge dessen kann – nicht willkürlich-voluntaristisch, jedoch auf der Basis reichhaltig vorliegender, wiewohl selbstredend weiterentwickelbar-bewährungspflichtiger Konzepterwägungen – ein adäquates Verständnis von Sozialwissenschaftlichem Unterricht für vollwertige Politische Bildung zeitgemäß aufgegriffen und konturiert werden. Überdies ist in *verständigungsorientierten Erörterungen*, also deliberativ, versuchsweise, verbreiternd, intensivierend und mit skeptischer Begleitung zu bedenken, daß diese Politische Bildung, ohne in allen Einzelheiten festgelegt zu werden, daher eine genuin *vitale und mithin dynamische Praxis der selbstaktiv-diskursiven Auseinandersetzung* mit Politik und Politischem – analytisch und prospektiv, d.h. autoaufklärerisch und lösungsorientiert, exemplifiziert in (nach)forschend-(nach)entdeckendem Umgang mit gravierenden Herausforderungen für die (Um-)Gestaltung der materiell und ideell, nicht zuletzt meist national- und transnationalstaatlich, aber auch zivilgesellschaftlich verfaßten Existenzumstände der Epoche – favorisieren sollte. Eben das macht Politische Bildung als *tiefgreifende kategoriale Bildung im Gegensatz zu verkürzter formaler und materialer ‚Bildung‘* aus. Als solche kontrastiert sie ohne *Anpassungs- und Disziplinierungsimpetus* funktionale politische Lernprozesse geringerer Potentialität und Bewährtheit mit bloß bejahungshöriger Vereinnahmung des Unterrichts zur För-

derung der sozio-politischen Perpetuierung überkommener *Daseinsdeutung und Daseinsbewältigung*.

Allerdings ist sie – schon aufgrund der *Komplexität, Krisengestalt und Kontroversitätshaltigkeit* der changierenden politischen Realität sowie ihrer objektiven wie subjektiven Hintergründe oder Folgen und Betrachtungsweisen – wenigstens approximativ nicht anders als im *Pluralis* zu verwirklichen. Mit dem kann allerdings, ungeachtet bzw. gerade wegen bleibender Anforderungen an regelmäßige und fallweise nötige Selbstinfragestellungen, nur eine *innere Vielfalt* der Optionenverwirklichung bezüglich befreiungsdienlicher Verfahren und Gegenstände gemeint sein, nicht aber eine *Vielheit*, die in eine Anerkennung dem entgegenstehender und sie verhindernder Optionen als gleichwertig mündet. Daher bedarf es (notabene: nicht nur im Blick auf Politische Bildung und ihre fragwürdigen Derivate oder Fehlformen) eines sozialwissenschaftlichen Bemühens als *Aufklärung der Praxis über sich selbst*. Deren Produktivität erweist sich nicht im Ersinnen von modularisierbarem gewißheitlichen Handlungspragmatiken und -techniken ‚von oben‘, sondern in der gleichwohl kreativen Entdeckungs- und Skizzierungsarbeit zur Erkenntnisgewinnung in Verfügbarkeit für investigative Prozesse der Adaptation, Multiplikation, Variation und praktisch- wie konzeptionell-prüfenden Erprobung.

Dabei handelt es sich nicht um einen fremdbestimmter- und/oder unreflektierterweise auf unmittelbare Brauchbarkeit versessenen Praxisbezug zur Ermäßigung der freiheitlichen Eigenverantwortung der Lehrkräfte für ihren Unterricht, aber auch nicht um Praxisferne oder gar Praxisirrelevanz. *Realistisch ohne Unterwerfung unter überflüssigerweise herr-*

schende Imperative und Trends wird das angesichts des heutzutage dringenden Bedarfs an Nachdenken über fundamentale Systemalternativen zur vielschichtigen und -mehrschrittigen *Meisterung der als öffentliche Angelegenheiten kardinalen Schlüsselprobleme* für menschliches Überleben sowie materieller und ideeller Reproduktion in Selbstverwirklichung – auf den verflochtenen Ebenen von Gesellschaft, Herrschaftsordnungen, Natur, Kultur, Verwissenschaftlichungszivilisation – erst bei wiederkehrend-tiefgreifendem Disputieren über alle vorliegenden und potentiellen Aporien in Gesellschaft und Politik sowie Pädagogik und Andragogik.

Um deretwillen ist eine konzentrierte *Vervielfältigung des Aufspürens kritischer Impulse* auf den zentralen und bislang vernachlässigten Ebenen der einzel- und spezialwissenschaftlichen Gegenstandstheorien und ihrer wissenschaftstheoretischen Einbindung samt einer *Generalproblematisierung* des im molochförmigen kapitalistischen Digitalismus der Algorithmisierung potenzierten Empirismus zugunsten einer *empathisch angelegten Neubelebung von verantwortungsethischer Hermeneutik, Ideologiekritik und biophilen Sensibilität im dialektischen Denken* dringend vonnöten. Das vermeintlich ‚nur‘ *didaktische Prinzip der Zuwendung zum Bedeutsam-Allgemeinen*, dessen Bestimmung es freilich auszuhandeln und nicht von irgendwoher zu übernehmen gilt, folgt so nicht deduktiv oder abduktiv fachwissenschaftlicher Expertise, sondern sollte ihr als eines ihrer fermentiven Antriebe, Elemente und Regulative konstitutiv, virulent und leitmotivisch sein.

Damit auch das nicht sich blind und besserwischerisch verselbständigt, indes gegen Verwerfungen oder Mißbräuche gefeit bleiben kann, bedarf es in den schulischen, außerschulischen und nach-, nicht zuletzt hochschulischen Einrichtungen für vorzugsweise *aufklärerische Lehre und Forschung eines infrastrukturellen und mentalen Ausbaus einer Politischen Bildung*, welche den nämlichen Prinzipien folgt – und ausgesetzt wird. Nicht allein, aber auf besondere Weise eine *Lehrerbildung*, welche statt auf reduziertes Wissen für Umsetzungszwecke auf mündige *Vergegenwärtigung und Vergewisserung einer entsprechend fachbewußten Professionsethik des Widerstands* gegenüber Funktionalisierungen und Instrumentalisierungen der Menschen im mutigen Widerspruch zu obsolet gewordenen Herrschaftsansprüchen verpflichtet sein müßte und eben dafür eine *plagiatsabholde Neovorbildlichkeit für andere Lernende* zu entfalten hätte, ist ein Ort, der dafür herausragend prädestiniert und zu gewinnen ist. Mit nur graduellen Unterschieden zwischen den Lernorten käme es dabei auf die *Betonung selbständigen Projektlernens mit ganzheitlich-multiperspektivischen Durchdringungen und Umkreisungen der Problembeschaffenheiten* an, das hier wie dort gravierende Daseinsdilemmata, welcher Politik sich anzunehmen hat und selbst angehört, lösungsorientiert in den Blick nimmt und der Weckung, Entfaltung, Verteidigung, Stärkung und Wiedererlangung human-produktiver Persönlichkeitspotentiale in (welt)gesellschaftlicher Verantwortung dient.

Wie schwer das unter verfälschungs- und verdrängungs-trächtigen *Bedingungen eines global ausufernden zerstörerischen Ökonomismus* in Zeiten neo-autoritärer Anwendungen zur Aushöhlung verträglicher Regularien, Infrastrukturen und Ideale gerade auch im Schulwesen und an Universitäten ist, läßt sich allerorten ablesen. Das kann aber *kein Grund zum Verzicht auf ein radikal-humanistisches Umsteuern* im Einklang mit den stofflichen und kreatürlichen Umgebungen sein. Es zeigt nur, daß es weniger des Betens und einer Hoffnung auf naturhafte Umbrüche bedarf als einer *seinsbewußt-politischen Existenzführung in Lebenswelt und System zur Vergegenwärtigung, Generierung, Promotion und Konkretisierung verallgemeinerungsfähig-nonkonformistischer Interessen*. Die Durchsetzung einer darum nötigen emanzipatorischen Politischen Bildung und ihr affiner wie zuträglicher Wissenschaften im hier ange-deuteten Tenor ist ihrerseits eine Frage des politischen Willens der Beteiligten wie Betroffenen als Teil der ihnen zustehenden Selbstverfügung und daraus entstehenden Konsequenzen. Darin liegen gleichzeitig *Triebkräfte, Schwierigkeiten, Chancen und Risiken einer Transzendierung* von verbrauchten, aber handlungslähmend oder -pervertierend fortwirkenden Konventionen, Lethargien, Apathien und Utopieverlusten, die wohl als schlecht sich erweisende Praxis besser nicht kontiniert werden sollten.

Grundzüge, Kernelemente und fortlaufend erfolgte Aktualisierungen Kritischer Theorie à la Frankfurter Schule und ihnen verbundene Kritische Politikdidaktik (als systematisiertes Mehrebenen-Konzeptangebot und als Zusammenhang affin exemplifizierend-hypothetischer, -konkretisierender, -flankierender und -anschließender Arbeiten) geben zu alledem etliche *detaillierend-erhellende Auskünfte* über die fatale Geschichte und ambivalente aktuell-akute Formation des gesellschaftlichen Ganzen sowie im Zuge von Selbsterneuerungen *zukunfts offen-plausible Anregungen* für eine historische Spezifikation emanzipatorischer Politischer Bildung in der Gegenwartsepoche. Darauf kann und darf selbstredend niemand wie auf einen Katechismus zwangsverpflichtet werden, doch das zu leugnen, zu diskreditieren und zu verschmähen, erweist sich als borniert-ignorante Befürwortung und Unterstützung einer anmaßenderweise Politische Bildung genannten Unterrichtsanstrengung, die etikettenschwindlerisch letztlich völlig anderes bezweckt oder bewirkt – und von ihrem affirmativen Charakter her ehrlicherweise einer anderen Bezeichnung bedürfte. [1]

Bei der fachöffentlichen Beschäftigung mit dem Sammelband ‚Kritische Politische Bildung‘ von Bettina Lösch und Andreas Thimmel, an dem Sie nicht beteiligt waren, hat es z.T. sehr ablehnende und auch unsachliche Vorwürfe gegen die Autoren gegeben. Es wurde ihnen unter anderem vorgehalten, dass sie die längst überholte Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule neu belebten (Wolfgang Sander), mono-kausal argumentierten (Sibylle Reinhardt) und es

an einer Bestimmung dessen fehlen ließen, „was die Prämissen einer kritischen politischen Bildung im 21. Jahrhundert sein können“ (Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp). – Wie beurteilen Sie diese Kritik der ‚Kritischen Politischen Bildung‘ und inwieweit würden sie sich dieser anschließen?

Dem jüngst versuchten *neuen Nachdenken über eine ‚Kritische Politische Bildung‘* ist – in manchen Facetten – eigen, daß es sich zumindest noch oder endlich wieder eines Teils der vorstehend angesprochenen Agendamente bewußt ist und mit einer – freilich zuweilen nur plakativen – Orientierung an emanzipatorisches Interesse anzuknüpfen beabsichtigt. In seinen bisherigen Anregungen und Erträgen ist es aber dennoch bislang weithin unausgegoren, finden sich doch unter dem *Label*, mit dem es mehr um die Profilierung zeitgenössischer Autorinnen und Autoren mithilfe partikular und disparat bleibender Ideenskizzen als um die Erarbeitung und Zuspitzung eines frühere Erörterungen wirklich aufbrechenden und zuspitzenden oder gar paradigmatisch zupackenden und tragfähigen Diskurszusammenhangs geht, recht *heterogene und unvereinbare Beiträge*. Dabei gerät tendenziell die *Kategorie der ‚Kritik‘* nun auch noch unversehens zu einem *Allerweltsbegriff*, der sich mit der Containerhaltung der ‚Politischen Bildung‘ paart und gemein macht. Nicht wenige *Mainstream-Angehörige der Fachcommunity*, die zuvor sich nicht zu fein waren, emanzipatorisches Interesse bzw. dessen prononcierte Protagonisten im Fach zu diskreditieren und auszugrenzen, verhökern unter dem Etikett, das sie jetzt für jegliches Hantieren im Fach reklamieren, allenfalls in *modische Topoi gefaßte Versionen* ihrer faktisch einseitig konservativ-biedereren kleinformatigen Anliegen.

Bezeichnenderweise halten sich die angeführten wie einige andere Widersacher damit allerdings nicht auf. Denn sie legen im faden *Jargon akademischer Halbbildung* lediglich *alte und längst verbrauchte Ressentiments* gegenüber der klassischen Kritischen Theorie der Gesellschaft und der Politischen Bildung einmal mehr auf, anstatt sich mit der Relevanz, den Implikationen und zentralen Vorschlägen im Kontext der als *Initiative* ja doch immerhin beachtenswerten Bemühungen um eine *Wiederbelebung systemskeptischer Analysen* der gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre und ihrer augenscheinlichen, vermutbaren oder sich aufdrängenden Bedeutung für Politische Bildung zu befassen:

Behauptung einer stattgefundenen Auseinandersetzung mit der Bezugnahme auf die Frankfurter Schule in der Politikdidaktik oder deren nachgewiesener Unbrauchbarkeit hält den Tatsachen der adaptativen und abweisenden Zuwendung zu Kritischer Theorie nicht stand, ist schlicht unsinnig und allenfalls schlechte Polemik aus Eitelkeitsmotiven. Von *Monokausalität* sollte gerade angesichts der im Neuversuch aufgehenden Palettenbreite nicht reden, wer seit Jahrzehnten immer wieder kritikresistent fragwürdige Reduktionen von ‚Politischer Bildung‘ auf eine Behandlung von Moraldilemmata mit

banalisierter Kognitionstheorie ohne gesellschaftstheoretische Fundierung favorisiert. Wer sich auf ‚mentale Kuschelkurse‘ mit einstigen, abtrünnigen oder halberhitzigen Angehörigen der für unliebsam gehaltenen Frankfurter Schule begibt, ist aufgrund offenkundig unzureichender Literaturkenntnis nicht prädestiniert, eine *Unterstellung von Prämissenmängeln* zu verbreiten, hinter der sich einmal mehr wohl nur die Suche nach kleinkariertem ‚Praktizismus‘ verbirgt, und augenscheinlich kaum geeignet, für deren vorgeblich für wichtig gehaltene Behebung selbst einen zündenden eigenen Einfall beizubringen.

Die *Verminderung von Kritikpotenzen* durch diejenigen, die ziemlich unbedarft alles in der ‚Politischen Bildung‘ und diese sui generis für ‚kritisch‘ halten, um so auch sich selbst als dafür zuständig zu erachten, und die schroffe Zurückweisung, die eigentlich anderes treffen soll und selbst Erinnerung daran gleichsam à priori verwirft, bedeutet allerdings einen perfide anmutenden Generalangriff auf die noch zaghaften und limitierten gehaltvolleren *Versuche einer intellektuellen Wiederaufnahme, Neubegründung und Formierung fundamentaler Kritik in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik*. Diese Ungechtigkeit gegenüber den Initiatoren entsprechender ehrenhafter Anstöße zielt eben nicht auf einen niveauvoll-beträchtlichen Beitrag zur Debatte, sondern wähnt anscheinend schon deren doch recht zerfaserte und unkoordinierte sowie materialiter noch schmale Basis als gefährlichen Unruheherd, von dem sich, wie immer schon, die saturierte *Mainstream-Gemeinschaft angegriffen* fühlt, um Zuflucht bei Denunziationen zu suchen. Tatsächlich wäre es allerdings durchaus dringend nötig, der Ausdifferenzierung letztlich gleichsinniger affirmativer Programme und Gewohnheiten in der ‚Politischen Bildung‘ mit der *Anknüpfung an Grundsatz-Debatten über Aufgaben, Ziele und Modalitäten* emanzipatorischer Maßgaben und Maßnahmen zu begegnen, welche die seit Jahren anhaltende Einebnung substantieller Konkurrenzen in den Angeboten programmatischer und institutioneller Politik zum Thema machen und nicht zuletzt zugunsten einer Inangriffnahme und Verlebendigung der Reflexionen über nötigen Systemumbau der herrschenden Zivilisationsordnung konterkarieren könnten. Vor solchen Diskussionen schreckt man aber abseits einiger Alibiveranstaltungen hüben wie drüben zurück, um sich im pompös daherkommenden Klein-Klein karriereristischer Anbieterungen zu ergehen.

In dieser Hinsicht bedeuten freilich selbst die solidesten Erwägungen zu einer originär sich begreifenden ‚Kritischen Politischen Bildung‘ mit ihrer ohne ausreichende Argumentation selbstgerechten Abwendung von der Kritischen Theorie derzeit nur bestenfalls einige *punktueller Ergänzungen* dessen, was den intentionalen sowie materialen und prozeduralen *Kern und die Dynamik der Frankfurter Schule* ausmacht und deren geistige Zugewinne zu potenzieren oder zu mehren vermöchte. Eine hinreichende Erschließung oder gar eine bahnbrechende Ablösung der darin liegenden fundamentalen Epochenanschau insbesondere zur Dialektik der Aufklärung,

Subjektstellung in der Gegenwartsgesellschaft, Gefährdung des Überlebens der Menschengattung und Vernichtung der Kultur in ihrer industriellen Zurichtung durch die technische Zivilisation ist freilich nicht in Sicht. Von daher bedarf es anstelle einer vollmundigen Erklärung der Obsoleszenz bewährter – wiewohl doch längst mehrfach durch Auffrischungen erweiterter – Ausformungen der Kritischen Theorie einer ebenso vieldimensionalen wie synoptisch-fokussierenden *Intensivierung ihrer Erörterung auf breiter Ebene und Erweiterung ihrer Elemente als ganzheitliche Aufklärung der Gegenwart* über sich selbst. Zu der gehört selbstredend eine ausreichende Problematisierung des digitalen und globalen Kapitalismus unter endlich erfolgreichem Einschluß der Sichtweisen des eigentlich demokratiegemäß vorgesehenen Souveräns der Politik in aller Welt.

Es geht dabei – vor aller Verteufelung und nach einer sinnverstehenden Revision – um ein *mutiges Hinaus über ihre Grenzen, nicht aber um ein Zurück hinter ihre Essenzen unter Mißachtung bislang unausgeschöpft gebliebener Stärken*. Politischer Bildung fällt so, als vielgestaltiger Lernprozeß unter Einschluß wissenschaftspropädeutischer und sozialphilosophischer Anteile, die Aufgabe zu, die Menschen als Individuen, Gruppenmitglieder und Gattungsangehörige für die konfliktgewahrsolidarische Teilhabe an den bei alldem als geboten anklingenden *Diskursen über die Einrichtung der Weltgesellschaft der Zukunft* sich abwägend befähigen zu lassen, in denen auch Zugriffsweisen und Themen Kritischer Theorie nominell oder der Sache nach so zur Disposition einer entschlüsselnden Vergegenwärtigung stehen, daß die *Ansichten konträrer Anschauungen* zur Geltung kommen können, um auf ihren eventuell zusätzlichen oder gar besseren Beitrag oder ihr Defizit zur Lösung globaler Schlüsselprobleme befragt zu werden.

Dazu reicht es aber nicht, wenn sich *prononcierte Proponenten* ‚Kritischer Politischer Bildung‘ darauf hinausreden, sie würden an einer Multiplikation kritischer Theorien jenseits der Frankfurter Schule interessiert sein, bei der es primär um eine Art Stoffgewinnung und Kompetenzenformulierung für den Politik-Unterricht gehen soll, dem – ohne stimmige Schärfung des Bildungsbegriffs und bei vorrangiger Favorisierung hofierter, pädagogischen Fragen teils gar verächtlich oder indifferent und unkundig gegenüberstehender Polittheoretiker aus elitären Zirkeln des Zeitgeistes – Überlegungen zur Didaktik erst später mal nachfolgen sollen. So etwas ist nicht wirklich progressiv, sondern bleibt hinter zwischenzeitlichen Entwicklungen sogar innerhalb der Mainstream-Schickeria noch zurück. [2]

Für wie relevant halten Sie angesichts solcher Diskussionen den Konstruktivismus, wenn es ums politische Lernen geht?

Politikdidaktik auf der Grundlage und als erkenntnisintensive Ausdehnung und Verifikation Kritischer Theorie zu entwerfen, was stets problematisierende Aufarbeitung, Verarbeitung und Aufbereitung bildungs- und ge-

sellschaftlich relevanter Leistungen einzel- und teilbereichswissenschaftlicher Studien und eng oder entgegen benachbarter Paradigmen einschlägiger spezialistischer Forschungsdisziplinen einschließt, dient einer gedanklich-konsistenten systematischen Impulsgebungsargumentation – sowie überdies der *Transparenz der Optionen, Prämissen und Operationen* der sozialphilosophischen Bearbeitung Politischer Bildung. Da man festhalten kann, daß gerade bei Bedarf an ihrer verstärkten gründlichen Perzeption Kritische Theorie *keinen Alleinvertretungsanspruch für die Fundierung Politischer Bildung* beanspruchen und erst recht *nicht den einzigen oder überhaupt einen kanonisiert-separierten Lerngegenstand* darin abgeben kann, hat sicher, wofür das ebenso gilt, neben anderem auch völlig gegensätzlich konfigurierter *Konstruktivismus* einen Anspruch auf Repräsentanz in den nötigen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Debatten. Doch ist darin als erstes zu fragen, von welcher der hochgradig differierten *Versionen* des Konstruktivismus überhaupt die Rede sein soll, ob er, sachgerechte Perzeption vorausgesetzt, *Hintergrundbezugstheorie für didaktische Erörterungen* sein oder/und als solche zugleich das *Konzept für politisches Lernen* ausweisen soll – und welchen Wert das jeweils für eine bessere als sonstige *Klärung von Grund- und Zeitfragen* des Faches auf der Basis welcher wissenschaftstheoretischen Grundhaltung und politischen Positionierung hat oder haben kann.

Die mancherorten gegebene *Akzeptanz und gar Beliebtheit konstruktivistisch insinuerter Beiträge* zur Theorie und Praxis ‚Politischer Bildung‘ – die immerhin, was aufhorchen läßt, einige Unterstützung durch offiziell für das Fach zuständige Institutionen und Organe erfährt, die zugleich andere Positionen vernachlässigen oder verwerfen – verweist wohl partiell durchaus auf einige *Attraktivitätsgrade*, mit denen etwa verstaubte Institutionenkunde, ätzendes Gesinnungstraining, katalogisierte Werteverbreitung oder banalisierter Szientismus überboten und einige vor allem technologische Modernismen eingeführt werden. Doch verbleiben auch sie *affirmativ*, weil es ihnen einer unterscheidungsfähigen *Präzisierung des Politik- und Demokratiebezugs ermangelt* und die als Beigabe intendierte *Freiheitsförderung individualisierend* verfährt, mithin Emanzipation als Transformation überkommen-irrationaler Herrschaft der maßgeblichen Systemfaktoren nicht ins Auge faßt, wie schon die oberlehrehaft-ablehnende Haltung gegenüber Kritischer Theorie und ihren didaktischen Implikationen bezeugt. Auch nachgeschobene allgemein-bildungstheoretische Überlegungen eklektisch-idealistischer Art, welche der Dialektik von Bildung und Herrschaft viel zu geringe Aufmerksamkeit widmen, können das nicht kompensieren.

Hinter der einst im Kontext der Frankfurter Schule längst schon erfolgten Eruierung von Phänomenen eines nicht etwa beliebig, sondern unter machtvollen Sozialisationsumständen repressiver Momente von Staat, Wirtschaft, Kultur und Technik geläufigerweise zustandekommenden fragmentierten *Alltagsbewußtseins auf der Basis defensiven Lernens* bleibt Konstruktivismus zurück. Die

als subjektiv *unterstellte Wirklichkeitskonstruktion* ist eben *in Wahrheit eine Konstruktion von Bildern über die Wirklichkeit*, aus denen, was im Konstruktivismus unterbelichtet bleibt, erst unter Wirksamkeit *kognitiver Konstrukte* in der öffentlichen wie privaten Kommunikation *unter Bedingungen vorherrschender destruktiv-kapitalistischer Produktions-, Distributions- und Verkehrsformen* ein objektivierbar-materielles soziales Systemkonstrukt als Basis für *stagnatives und regressives Bewußtsein* wird. Für eine emanzipatorisch wirksame Begünstigung demgegenüber in progressiv-handlungsrelevantes Bewußtsein mündenden offensiven Lernens, wie es Demokratie zur Bewältigung der Gefahren der Epoche sowie der Überwindung von Halbbildung und Realitätsverlust benötigt, reicht der von Konstruktivist*innen vorgesehene *Abgleich* von Manifestationen eklektisch-subjektiver Wirklichkeitsbilder an Inputs aus unkoordinierten externen Wissensbeständen nicht hin, weil dieser letztlich deren Sosein in allen Schattierungen als angemessen und zulässig akzeptiert und ihm allenfalls als Korrektive systemimmanente Forschungsergebnisse beimischt.

Auch wenn das hoffentlich alles noch nicht so weit geht, daß Konstruktivist*innen als die einzigen Inhaber richtigen Bewußtseins firmieren oder angesichts einer Unmöglichkeit allumfassender Wahrheit Sach- und Werturteile nur individueller Beliebigkeit ohne gesellschaftliche Übereinkünfte übereignen wollen, bleiben sie doch fahrlässig. Denn sie unterlassen eine didaktische Bearbeitung nachweisbarerweise explizit falschen Bewußtseins oder der unzureichenden Richtigkeit von Wirklichkeitsbildern zugunsten einer theoretisch gesättigten diskursiven Vorbereitung der Bewältigbarkeit objektiv als unzureichend oder gar gefährlich sich erweisender Realitätskomplexe – und sei es nur zunächst einmal als Relativierung und wechselseitige Korrektur einander bestätigender oder Kommunikationsfähigkeit aushebelnder fataler Imaginationen dazu.

Für *befreiende Lernprozesse abseits des Freiheitsrechts auf explizite Unaufgeklärtheit und implizite Loyalität* gegenüber sozialem, ökonomischem und militärischem Unfrieden in Lebenswelt und System – mit denen andere affirmative Modelle sich aber erst gar nicht tief-schürfend beschäftigen und gerade das Streben nach einer ‚Kritischen Politischen Bildung‘ am besten unter Beachtung schon erarbeiteter Analysen und Zukunftsentwürfe im neo-marxistischen Zentrum und Umfeld der Frankfurter Schule sich befassen sollte – wäre anderes nötig: Man müßte in subtiler *Analysearbeit und Ideologiekritik mit Bildung als intransitive Auseinandersetzung in Wissenschaft und Unterricht* dem doch gerade grassierenden Realitätsverlust in der digitalisierten Moderne mit einer *Entdeckung, Entwicklung und Entfaltung sachfachlich subtil-adäquater Verarbeitung wirklicher Widersprüche und widersprüchlicher Wirklichkeit* zu begegnen beginnen.

Wenn bzw. daß Konstruktivismus dem entsagt und damit Gefolgsleute requiriert, wird nicht zuletzt angesichts schützenswert-weitherziger Verfassungsgrundsätze nie-

mand verbieten und ahnden dürfen. Doch muß er sich den *Vorwurf einer stillschweigenden Kumpanei* mit den herrschenden sozio-ökonomischen Verhältnissen formaldemokratisch zurechtgestutzter Partizipationsfelder gefallen lassen, zumal wenn verblüffenderweise heutige Vertreter zu ihm gehöriger idealistischer Freiheitsvorstellungen und Opponenten ‚linker‘ Didaktik noch vor wenigen Jahren im Rahmen von Erörterungen zur Beförderung eines Demokratischen Sozialismus, die Kritischer Theorie affin zu sein vermag, laufbahnförderlich aktiv waren. Aber vielleicht sollen es ja, so könnte man in Zeiten überwuchernder Fake News subjektiv-spekulativ konstruieren, mit wohl solchen als innovativ sich verstehenden Brüchen überhaupt nur die Anhänger naiver Affirmationspädagogik sein, die sich ‚wirklich‘ geistig häuten und ‚Neues‘ entwickeln, während die von ihnen ‚verfemten‘ Angehörigen systemkritischer Gesellschaftstheorie und Didaktiker mit ihrer Prinzipienfestigkeit in ‚phantasierten Realitätsbildern‘ die eigentlichen Beharrungskräfte abgeben sollen ... [3]

Für die Selbstbeschreibung des Faches stellt manchen das Narrativ von einer Erfolgsgeschichte des sogenannten ‚Beutelsbacher Konsenses‘ von 1976 faktisch so etwas wie einen sakrosankten Gründungsmythos dar. Auch etwa die Reformulierung seiner Didaktik durch Rolf Schmiederer wird in diesem Zusammenhang als Ausweis einer Professionalisierung, Modernisierung und letztlich Etablierung als eigenständiges wissenschaftliches Fach dargestellt. – Wie haben Sie, als jemand, der mit einer Orientierung auf Demokratischen Sozialismus selbst ein dezidiert politisches Verständnis des eigenen Agierens und des Faches vertreten hat und vertritt, die Auswirkungen jener Protokollnotiz für Sie selbst und das fachliche Umfeld erlebt? War der ‚Beutelsbacher Konsens‘ Burgfrieden, Zäsur oder Disziplinierung?

Eigene und anderer *Parteinahme für Demokratischen Sozialismus* als eine bedenkenwerte persönliche und multiplikationstaugliche *Schlußfolgerung systemkritischer Sozialphilosophie und Forschungsarbeit* gehört ebenfalls zur *Hintergrundfolie für das Offenlegen von Motiven und Zielrichtungen*, kann aber niemals doktrinär als generell vereinheitlichendes Dekret für wissenschaftliches und schulisches Handeln fungieren. Sie dient primär einer *Selbstvergewisserung* und als *unorthodoxe regulative Idee* der eigenen Arbeitsethik, als *Solidaritätsgebot* unter Forschenden und Lehrenden oder im Umgang mit den Schwachen und Entrechteten der Welt sowie der Erleichterung der disputativen Verständigung mit Unentschiedenen und anders sich orientierenden Zeitgenossen. Das geht, im toleranten Respekt vor legitimen human-vernünftigen Interessen der Menschen, davon aus, daß es *Wissenschaft und Unterrichtsarbeit als wertneutrales Unterfangen* nicht geben kann, diese aber sich jedweder entmündigenden Überrumpelung enthalten müssen, indem sie auf die erkenntnisfördernde Kraft einer sanktionsfreien Austragung von Differenzen in Belangen sachfachlicher

Anschauungen und weltanschaulicher Überzeugungen gerade mit konträren ideellen Positionen und ihren materiellen Sedimentierungen setzen.

Logischerweise zieht das – gegen etwaige innerlich aufkommende und versuchte äußere ‚Maulkorberlasse‘ – nach sich, Demokratischen Sozialismus *neben anderen Ansätzen* des politisch-theoretischen Denkens wie -praktischen Wirkens *komparativ, ausschöpfend und vermittelnd* nicht nur *akademisches Thema* sein zu lassen, sondern zumindest in Grundzügen auch an gegenstandssystematisch und lernpsychologisch geeigneter Stelle *in der Politischen Bildung repräsentiert* sehen zu wollen und zu dürfen. Der *Beutelsbacher Konsens* mit seinem Gebot der Kontroversität (vor allem in offenen Prinzipienfragen), des Indoktrinationsverbots (als Unterlassung von Gesinnungsdiktaten) und der Orientierung an der Interessenlage der Lernenden (speziell zur Wahrnehmung ihrer staatsbürgerlich-politischen Rechte) war so schon lange, als *Common Sense* dem komplexen Inhaltsnukleus mehr als der knappen Formulierung nach, *eines der Leitmotive emanzipatorischer Ausrichtung Politischer Bildung*. Als solches ist er seit seiner – allenfalls moralischen statt rechtsverbindlichen – Kodifizierung im didaktischen Verlautbarungsgeschehen der Fachleute bis heute trotz und wegen steter Wachsamkeit gegen Ideologisierung ohne selbstzensorische Implikationen zur Einschränkung von Lehr- und Forschungsfreiheit *prinzipiell akzeptabel für Kritische Politikdidaktik*, die sich denn übrigens auch wiederkehrend um eine aktualisierende Präzisierung, Materialisierung und Ergänzung der Konsensgehalte sowie deren Präsenzgrade in praktischer Absicht bemüht hat.

Seine *gebetsmühlenhaft anmutende Beschwörung*, mit der seither zuweilen eine nicht selten gesinnungsethisch daher kommende Propagierung und Überbewertung verbunden ist und insbesondere Lehrkräfte aus der DDR zu Zeiten des deutsch-deutschen Vereinigungsgeschehens konfrontiert wurden, mag – da ja obendrein sein 40jähriges Jubiläum zu allerlei beweihräucherungsartigen Ergebnisadressen in einer Weise veranlaßt haben, welche für die Zeit nach dem euphorisch gefeierten 70. Geburtstag des wahrlich gewichtigeren und verbindlichen Grundgesetzes ein abermaliges Nachlassen von Verfassungsdiskussionen befürchten läßt – den *Eindruck einer Erfolgsgeschichte* nahelegen. Meint man damit, daß seine Relevanz immer wieder einmal unterstrichen wurde und auch jetzt noch im wesentlichen Zustimmung findet und praktisch hilfreich ist, mag das weithin zutreffen.

Allerdings war schon, was von zwei Vertretern emanzipatorischer Politischer Bildung geschah, zum 10jährigen Jubiläum, nicht ohne Empörung von Vertretern affirmativen Fachverständnisses, darauf hinzuweisen, daß der Minimalkonsens von nicht wenigen Fachleuten vornehmlich nur als ein Vehikel zur Bekundung der Rechtmäßigkeit systemkonservativer Orientierungen und einer Ausgrenzung oder wenigstens larmoyanten Verdächtigung unkonventioneller Konzepte instrumentalisiert wurde,

um relativ unbekümmert oder dreist schon wenig später es als historische Errungenschaft zu preisen und einseitig anzuempfehlen, ‚*Politische Bildung*‘ als *Werbung fürs politische System der BRD* zu elaborieren oder/und ihr Personal als *Botschafter allein der etablierten Demokratie* zu inaugurieren. Mehrere Jahre später empörte man sich, abermals in Mainstream-Kreisen, darüber, daß Vertreter der funktionalen Qualifikationsarbeit in Gewerkschaften, Parteien und bürgergesellschaftlichen Interessengruppen *gegen Entmündigungsgefahren durch ein enges Konsens-Korsett* aufbegehren, ohne zu berücksichtigen, daß es doch durchaus legitim ist, parteilich eigene Nachwuchskräfte auf eigene Organisationsintentionen ‚schulungsartig‘ einzuschwören oder Adressaten ‚instruktiv anzusprechen und begeistertend zu informieren‘; ob bzw. daß das dann gleichwohl besser nicht im sublimen Sinne Politische Bildung genannt werden sollte oder partiell auch nur affirmativ und unaufklärerisch sei, wurde überhaupt nicht mitbedacht. Und schließlich mußte sich die prominenteste Hauptvertreterin der neueren ‚*Kritischen Politischen Bildung*‘ den auf eine Art Exklusionsphantasien getrimmten ‚zornigen Unmut‘ eines leitenden Repräsentanten ausgerechnet einer maßgeblichen Landeszentrale für Politische Bildung, welcher als Initiator konsenszentrierter Tagungen sich ansehen und feiern läßt, zuziehen, als sie, zumal unter solchen Vorzeichen, die generelle Nützlichkeit und speziell die *üblich gewordene reduktionistische Handhabung der Konsensfloskeln eigentlich logischerweise in Zweifel zu ziehen* gewagt hat, indem sie unter anderem der Befürchtung ihrer faktischen Ausmündung in *Einschränkungen unterrichtlicher Lehrfreiheit durch überzogene Auslegungen schulischer Neutralität* zur Verwässerung konfliktzentrierter Didaktik, Meinungsfreiheit im Lernprozeß und Freizügigkeit der Methoden- oder Quellenverwendung mutigen und stimmigen Ausdruck zu verleihen sich anschickte.

Daß tatsächlich der Beutelsbacher Konsens nicht allerorten überhaupt oder in gleicher Weise zu tragen scheint und konsequent zur Anwendung kommt oder gar überhaupt bekannt ist, worauf mindestens einzelne Impressionen aus der Unterrichtswirklichkeit und deren didaktisch-curricularen Referenzen hindeuten, findet eine Ergänzung in manchen direkten wie indirekten *Anwürfen*, mit denen im zuweilen emotional aufgeladenen ‚wissenschaftlichen‘ Diskurs (etwa auf Tagungen, in der Fachhistoriographie und bei der Komposition von Nachschlagewerken, aber auch durch abfällige Bemerkungen bei Begegnungen oder Dritten gegenüber in der Studienberatung) Kritische Politikdidaktik seit Jahrzehnten *tendenziöserweise*, z.B. *vermittels Beschweigen oder unverständig-herablassendes Referieren als entweder historisch überholt oder unpraktikabel und daher unbeachtenswert oder gar als politisch gefährlich*, wenn nicht ‚linksextremistisch und staatsfeindlich‘ darzustellen versucht wird. Kann man über die dazu gehörigen Schmonzetten auch allemal erhaben sein, insoweit die Kontrahenten sich mit Impertinenz, Unwissen und geistiger Impotenz selber richten, ist das doch nicht konstruktivistisch als bloßer *Ausrutscher subjektiver Unzu-*

länglichkeiten abzutun. Denn wenn erst, wie geschehen, selbst prominente und prononcierte Positionen der weitaus weniger profilierten und kohärenten ‚Kritischen Politischen Bildung‘ auch schon, vielleicht ersatzweise und in Projektion, in den Sog derartiger Diskreditierungsansinnen geraten, ist doch von einer bedenklichen *Verarmung der innerfachdidaktischen Streitkultur* zu sprechen. Sie ist noch erst genauer im Kontext neostatistischer Entwicklungen, zeitgenössischer Medialisierung der gesellschaftlichen Kommunikation, Rehierarchisierungen im Bildungswesen und Wissenschaftsbetrieb sowie anderer *Folgen neoliberalistischer Zurichtung der Welt* zu untersuchen. Beginnen derartige Trends, selbst aufgeweckt-kreative Praxis auf der Basis affirmativer Ansätze wegen unwillkommenen Engagements von Lehrkräften und Schülerschaft zu treffen, steht mittel-, wenn nicht schon kurzfristig zu befürchten, daß alles, was als ‚Politische Bildung‘ und Politische Bildung apostrophiert wird, überhaupt auf der Kippe, unter *Generalverdikt* nämlich, steht.

So, wie es gegenwärtig erneut der *Verteidigung der Demokratie und der Forcierung von Demokratisierung* bedarf, ist daher um deretwillen jede ebenso rationale wie leidenschaftliche *Offensive für Politische Bildung* angesagt und nicht über ihrem minimalisierend-untauglichen Mißbrauch für die punktuelle Wahrnehmung sogenannter Feuerwehrfunktionen angesichts akuter Schwierigkeiten, denen beizukommen, praktische Politik oft versäumt, die ansonsten – durch Fachumwidmungen, Deputatskürzungen und augenwischerische Vervielfältigung gleichsinniger Fehlmodernisierungen – gegebene Entkräftung von Kritik hinzunehmen. Diese Offensive sollte mit einer gleichfalls *offensiven Belebung der notfalls radikalen Beanspruchung des Beutelsbacher Konsenses* anhand intensiver Erörterungen über die Modalitäten und Aporien seiner Fruchtbarmachung für eine konzeptionelle Erneuerung *in Richtung vielleicht gar eines Maximal- und Optimalkonsenses* zugunsten einer breiten Repräsentanz unterscheidbarer Konkurrenzen in Wissenschaft und Unterricht verbunden werden. *Fluchtpunkt* dafür müßte es sein, als unteilbar anzusehende *Politische Bildung* – mit größerem denn bislang üblichen Volumen und Stellenwert – wie eine fachliche und fächerübergreifende *Aufgabe mit Verfassungsrang als eines der Kernfächer* in Schule und Hochschule zu etablieren. Das vermag der Reputation als produktive Selbstverständlichkeit ebenso zu dienen wie einer anschaulichen Vitalisierung von Kontroversitätsaspekten, Orientierung am Interesse der Lernenden und Indoktrinationsvermeidung.

Diese *Aufwertung als Politikum sui generis* mit erheblicher Relevanz für partizipationsberechtigte Betroffene ist ihrerseits bereits einer *Thematisierung in der Politischen Bildung* selbst wert und dringend zu verbinden mit erörterungsbedürftigen und mitgestaltungsfähigen Bemühungen um eine schon vor, während und seit der Herstellung der Deutschen Einheit versäumten, aber inzwischen dringender denn je *gebotenen Verfassungsreform*. Zu deren *Schwerpunkten* wiederum sind aber

so wichtige Fragen wie z.B. eine Aufnahme von Kinderrechten, von erweiterten Mit- wie Selbstbestimmungsrechten und Staatszielen zum Recht auf Wohnraum, Arbeit und Bewahrung bzw. Wiederherstellung der natürlichen Lebensgrundlagen nebst transnationalen Solidaritätsgeboten, die eine Grundlage abgeben für eine Restituierung mindestens längst amputierter Sozial- und Rechtsstaatlichkeit, Infrastrukturen der Teilhabe an der öffentlichen Ausübung von Meinungsfreiheit, Besteuerung von bislang unerfaßten Einkünften oder Vermögenswerten sowie der Mitverantwortung für menschenwürdige Lebensumstände in anderen Teilen der Welt zu zählen.

Investigativ-durchdringende Beschäftigung mit Schlüsselproblemen der Weltgesellschaft findet darin sowie in weiteren denkbaren Initiativen und der Ermöglichung einer Beteiligung an den entsprechenden Diskursen unter Vermeidung nationalistischer, militaristischer und autoritativer Folgen unbewältigter Krisen, Konflikte und Konfrontationen wichtige Bezugspunkte. Dergestalt wären um der *Suche nach bestmöglichen Existenzperspektiven* neben einer *Prüfung bislang geltender Zivilisationsstandards* theoretische und praktische *Alternativen für humanes Zusammenleben im Einklang mit Natur und kultureller Vielfalt* willen Auseinandersetzungen mit differenten Daseinsdeutungen und -modellen motiviert sowie strukturier- und exemplifizierbar. Das ließe sich noch verstärken, wenn der Beutelsbacher Konsens eine Erweiterung nicht um die aus einseitig affirmativem Impetus vorgeschlagene Aufnahme der Verpflichtung auf einen Verfassungspatriotismus erfahren würde, sondern um substantielle *Zumutungsgebote* mit innerer Differenzierung, die jeglicher ‚Light-Version‘ Politischer Bildung entsagen und zu dem Bemühen führen, *Inklusion als Ermöglichung optimaler Teilhabe an vollwertig-anspruchsvollem politischen Lernen für alle* zu verwirklichen.

Dies dergestalt, daß es *keine Ermäßigung der Gründlichkeit, Tiefe und Intensität* Politischer Bildung bei der kritischen Auseinandersetzung mit der Gegenwartsepoch und ihrer normativen wie empirischen Verfassung geben darf, um vermittels dessen Vaterlandsliebe *keinen Kollektivierungsimperativ statt reflexiv-demokratischer Identitätsfindung* werden zu lassen. Es sind dann die materialen Gehalte der grundgesetzlichen Wertordnung nicht devot als Idealisierungen zu memorieren, sondern anhand konkreter Arbeit staatlicher und zivilgesellschaftlicher Instanzen, Funktionsträger und Freiwilliger an der Bewältigung von existentiellen Herausforderungen zu bewähren und obendrein in ihren zu überwindenden Defiziten und Ausbaureserven lebendig erfah- und diskutierbar zu machen.

Angedeutet ist damit eine Chance für die *Forcierung einer unterrichtspraktischen Relevanz von wissenschaftlicher Didaktik* im Blick auf real interessierende und zu bearbeitende Aufgaben und als deren Folge eine *politpraktische Bedeutung der Praxis Politischer Bildung* für differenzierte Partizipationsneigungen. Daß deren Pa-

radigmen erst seit der Formulierung des Beutelsbacher Konsenses – der letztlich immer nur eines der *Werkzeuge für erträgliche Unterrichtsplanung*, nie aber deren Alleinstellungsmerkmal gewesen ist und sein kann – einen *Verwissenschaftlichungs- und Modernisierungsschub* zugunsten der Etablierung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin erfahren habe, wird man gleichwohl nicht sagen können. Denn anders als die Geschichtsschreibung für das Fach weismachen will oder abgesprochen bekommt, war auch die frühere *geisteswissenschaftlich-erziehungsphilosophische Konzeptualisierung*, so problematisch sie gewesen ist, eine wissenschaftliche Leistung, und die neuerdings eher *empiristische Ausrichtung oder Anknüpfung an eine inflationär anmutende Fülle von Bezugssystemen und Partialtheorien* verdankt sich gänzlich anderen Faktoren als den Konsensimplikationen.

Einlassungen auf die gerade skizzierten Aufgaben könnten aber zu einer *Erneuerung der wissenschaftlichen Fachdidaktik* nicht nur als Entwicklung randständig bleibender Außenseiterpositionen, wie wichtig sie auch sein mögen, sondern im *Zentrum des Fachgeschehens* beitragen. Sie wäre um so aussichtsreicher, wenn die gesellschaftlich-bildungspolitische qualitative und quantitative Aufwertung der Politischen Bildung Freiräume und Anlässe bieten und anmahnen würde für entspannte, gelassen-unvoreingenommene Austragung von *Fundamentalkontroversen über distinktive Alternativen ohne Kotau vor vermuteten oder tatsächlichen Zwängen einer Political Correctness und Usancen der Mittelverteilung*. Zu widersprechen und zu widerstehen ist damit solchen Umständen, die bislang noch bei geringen Ressourcen und Anerkennungsmodi nicht wenige Angehörige des Fachestablishments und des Nachwuchses in Wissenschaft und Schulpraxis zu ängstlichen Anpassungsleistungen an Statuszumerkungen, Kommerzialisierungserwägungen, Rankingsorgen und Peerurteilen veranlassen, welche dem geltenden oder wünschenswerten Anspruch auf selbstbewußte Staatsbürgerlichkeit zuwiderlaufen und schlechte Vorbilder für *Citoyenitätsbedarf dynamischer Demokratie und freiheitlicher Wissenschaft* abgeben. [4]

Im Zusammenhang mit der Etablierung der AfD als größter Oppositionspartei im Bundestag und deren Aktivitäten in Schulen (siehe etwa: Online-Portal ‚Neutrale Schule‘) wird der Beutelsbacher Konsens aber gerade wieder als Schutzschild gegen Rechts in die Arena der Politischen Bildung getragen. Allerdings nutzt die AfD ihn selbst zur Legitimation ihrer Agitation. – Führt der Konsens in der Unterrichtspraxis nicht womöglich doch zu einer Selbstbeschränkung und damit auch ‚Selbstentmündigung der Politischen Bildung‘, wenn sie, so Joachim Detjen über die Didaktik Bernhard Sutors, „weder die Aufgabe der Systemveränderung noch die der Gesellschaftsveränderung“ hat und ihre „eigentliche Aufgabe die Orientierungshilfe für den Menschen in einer komplexen Welt“ sei?

Die gerade benannten Beispiele bestätigen die schon greifbar gewordene *Gefahr einer Instrumentalisierung* der Gesamtheit aller oder einzelner Konsenselemente für durchaus disparate Partikularinteressen. Wenn dabei einander tatsächlich oder vermeintlich ausschließende Wertoptionen Geltung beanspruchen, so ist das aber teils schlicht *konsensimmanent* und muß doch auch ohne Zuflucht bei Gewalt oder auch bloß Aufkündigung von Gesprächsbereitschaft und Wiederbegegnung von den Beteiligten *ausgehalten werden* können, solange die Differenzen im Rahmen der Konsensanwendung – ohne Auswahl oder Einigung, jedoch als Anerkennung von Konsens über Dissens – beschrieben, erklärt, begründet und erörternd ausgetragen werden können. Teils, wenn nicht hauptsächlich zeigt sich darin aber ebenso die bis heute anhaltende *Formelhaftigkeit und Deutungsbedürftigkeit der Begründung und der Elemente der Konsensgestalt*, was Erfordernisse einer Nachbesserung nahelegt. Sofern der Konsens *deutungsfähig* ist oder entsprechend aufbereitet werden kann, wird sich das, kaum im Grundsatz, aber *anhand sinnfälliger Beispielfälle von Kontroversen*, zumindest *erhellend im Disput* verdeutlichen, vielleicht sogar selbst einvernehmlich oder kompromißhaft, eventuell nach Vertagung und späterer Neuverhandlung auflösen oder in weiterführende Problemanalysen überführen lassen.

Dem kommt zugute, daß Politische Bildung, anders als Entscheidungsorgane der Politik, *nicht unter Handlungsdruck* steht und sich, was ein großes Glück ist, Auszeiten, Prozeßverlagerungen und Unklarheiten zur späteren Bearbeitung leisten kann, wenn nicht Lehrplan- und/oder Zensierungszwänge dem starr entgegenstehen. Dadurch werden aber nicht zuletzt *Aspekte der zu verhandelnden Gegenstände* erschließbar, die bereits einige *Aufschlüsse über politische Wirklichkeit und ihre Handlungsräume* bieten. Dem sich zu stellen und das verarbeiten zu können, ist ein ganz wichtiger *Beitrag zur Erweiterung von Mündigkeit*, der unterstützt wird, wenn dazu Gelegenheit gegeben wird und Lehrkräfte – notfalls *zivilcouragiert* genug bzw. in *Zusammenarbeit* mit Kollegen und Eltern unterstützt – davor nicht zurückschrecken. Es geht mithin auch darum, ‚Flagge zu zeigen‘ und somit eben *authentisch* eigene Positionen, in Sicherheit oder unabgeschlossener Meinungsbildung mit Bedarf für anschließende Themenzuwendung, wie sie auch für die Schülerschaft ergiebig zu sein verspricht, zu vertreten, ohne daraus irgendeine Vormachtstellung als Amtsperson abzuleiten. Eben darin und nicht in Gewißheitsverkündung, starrer Positionierung, ausweichendem Lavieren oder direkten wie indirekten Rede- und Denkverboten liegt nötigungsfrei das, was schon als Neo-Vorbildlichkeit bezeichnet wurde.

Im Einzelfalle wird das Ergebnis dann sicher keine verallgemeinerungsfähige, womöglich erst einmal überhaupt keine *Orientierung im engeren Sinne* sozusagen *erster Ordnung* bieten. Da das so gut wie nie existenzbedrohend ist, gehört darüber nicht zu verzagen, als *Orientierung im weiteren Sinne* sozusagen *zweiter Ordnung*, gleichfalls zur *Entwicklung einer stabilen politischen Per-*

sönlichkeit und Debattenkultur. Mit ihr und mehr noch in allen anderen Fällen ist das didaktisch-methodische Prinzip der *Handlungsorientierung* nicht primär oder nie lenkende Vorgabe von Maximen, Modalitäten, Strategien und Techniken der Gestaltung des Gemeinwesens oder/und vorwiegend auf aktionales Lernen in oft ohnehin nur simulativer Möglichkeit aus. Vielmehr ist sie ein *Ergebnis thematisch gebundener intellektueller Suchbewegungen*, nämlich auf individuelle und kollektive Dispositionen zielender Streit- und Einigungsprozesse in gemeinsamem methodisierten Nachdenken. Genau dessen bedarf es zum *Zurechtfinden in einer komplizierten Welt*. Institutionenkenntnis und Faktenwissen, Einsicht in historische Zusammenhänge und Folgen von Handlungsoperationen, die eben nicht durch Verkündigung, sondern im Erarbeitungsprozeß gewonnen werden, und darin eingeschlossene oder anschließende mittel- wie unmittelbare Primärerfahrungen bieten anschauliche Beispiele und Aufarbeitungsanlässe.

Insofern geht es tatsächlich vor Ort und im Bildungsprozeß nicht um eine materielle Erkämpfung und Inkraftsetzung von sozio-politischer und politisch-kultureller Systemveränderung. Jedoch erweitert jeder Lernprozeß im gezeichneten Sinne schrittweise, akkumulativ, sprunghaft oder retardierend, umfassend oder punktuell *Motivationen und Möglichkeiten der Subjekte zur durchdacht-bewußten freiwilligen Mitwirkung oder Nicht-Mitwirkung an Systemveränderungen* bzw. an einer Entscheidung für den Erhalt systemischer Komponenten oder eine zunächst noch nötige ergänzende Orientierung durch Weiterbeschäftigung mit dem fraglichen Gegenstand und seinen Kontexten.

Darum ist es wichtig, wie in einem Spiralcurriculum strukturelle und phänomenale Offenheit für unmittelbar folgendes oder späteres Anschlußlernen vorzuhalten, wofür auch Arbeitsgemeinschaften, E-Learning, Praktika, Hospitationen, Erkundungen, Sozialstudien u.a. neben dem Klassenunterricht in Plena und Partnerarbeit oder Gruppen zur Beschäftigung z.B. mit (manchmal aufbereiteten) Quellen aus der sozialwissenschaftlichen Publizistik und laufenden Politischen Kommunikation taugen. In jeder Phase aber muß es ermutigend gewährleisten sein, neben dem Kennenlernen gegebener Umstände, Zustände, Prozesse und Widersprüche anhand der dazu gehörigen Entdeckungen von Hintergründen, Dynamiken und Differenzen der Einschätzung auch quellen- und ideologiekritisch ebenso wie neugierig, unvoreingenommen und interessenbedingt von *Möglichkeiten, Konzepten, Diskussionen, Ergebnissen, Risiken, Berechtigungen, Aussichten und Grenzen einer reformerischen oder revolutionären Systemveränderung mit ihren Implikationen für Individuum und Gesellschaft* zu erfahren. [5]

Nachdenken über ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ hat erst sehr spät Eingang in die Politische Bildung gefunden. Es gibt nur wenige Fachdidaktiker, die sich bisher mit dem Problemfeld ‚globale ökologische Krise‘ als Gegenstand des politischen bzw.

gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts beschäftigen. Die Historie der ‚sog. Umweltbildung‘ offenbart eine unkritische Auseinandersetzung mit dieser Krise und beschränkt sich vorwiegend auf ‚umweltschützerisches Individualverhalten‘. – Welche Gründe haben zu dieser Abstinenz der Fachdidaktik geführt – und was mag aus ihr herausführen?

Weite Bereiche der Theorie und mehrheitlich die Praxis voreilig Politische Bildung genannten Sozialwissenschaftlichen Unterrichts haben, wie auch in anderen Hinsichten, *bezüglich des ökologischen Gesellschaftskonflikts Defizite der Realpolitik reproduziert und dethematisiert*. So konnte ein ‚*Cultural Lag*‘ entstehen gegenüber den schon vor Jahrzehnten warnenden Forschungsergebnissen etlicher Natur- und einzelner Sozialwissenschaften, was die zum Totalkollaps tendierende weltweite und mehrdimensionale Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen, ihre Ursachen und Folgen für die Existenz des Menschen sowie seiner Mit- und Umwelt, nicht zuletzt in ihren ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Implikationen, betrifft. Dadurch ist eine *aufklärungsresistente Leugnung von Gefahren* zu verzeichnen, mit der, noch bis vor kurzem hierzulande und anderswo weiterhin, die Atomkraft als fortschrittsgarantierender Segen für unerlässlich gehalten oder darüber weit hinausreichende massive Verschiebungen im Gleichgewicht der natürlichen Kräfte und Systeme durch zivilisatorische Eingriffe in die biochemischen Haushalte gelehnet wurden und werden. Das liefert Beispiele für eine *unachtsame Betriebsblindheit*, mit der *vorwiegend partikulare Interessen* von Wirtschaftskreisen, ihr verbundener Herrschaftseliten auf allen Ebenen und bequemlichkeitsversessener Nutznießer des Status Quo externalisierenden Raubbaus am Kosmos bedient und bekräftigt werden.

Gleichwohl immer wieder schon einmal angedachte oder bereits halbherzig implementierte *Minimalprogramme des Umweltschutzes von geringer Reichweite*, die sich auf ausgewählte Biotope konzentrieren, ressortpolitisch bürokratisiert werden und ausreichender Interdisziplinarität ebenso ermangeln wie nachdrücklicher internationaler Kooperation, leiden wie andere sorglose Entwicklungen daran, daß sie erst mit Verspätung curricularisiert worden sind. Sie wurden höchstens anlässlich sensationalistisch-massiver massenmedialer Aufmerksamkeit schulpolitisch aufgegriffen, nachdem sich längst schon engagementpotente, wenn auch etwa durch Bspöttelung, Kriminalisierung und Korruption viel zu oft ins Abseits gestellte Bewegungen dagegen aufzubegehren begonnen hatten. *Politikdidaktische Erörterungen* zu alledem sind auch anschließend erst einmal *periphere Seltenheit* geblieben, weil vor allem im Mainstream lange eine *gesinnungszentrisch-positivistische Politics- und Polity-Orientierung* vorherrschte und Policy-Fragen, zu denen Umweltpolitik, gehört, erst nachher zu – bis heute ungenügenden – Schritten zu einer vorwiegend systemstabilisierenden Bezugnahme auf politische Realitäten führten und sich vorzugsweise

auf traditionelle andere Handlungsfelder konzentrierten. Daneben entstanden allmählich Anstöße zu einer *systemkritischen Gegenstandsauslotung*, die das Problem nicht vordergründig-abstrakt als vom Menschen verursacht ansehen mochten und mit einem Aufgreifen von *Diskursen über die Risikogesellschaft* in Perspektivierung der Grenzenlosigkeit und einer darum nötigen transnationalen Bewältigung der durch kapitalistische oder anderweitig ökonomistische Produktions-, Distributions- und Konsumweise mit entsprechend geprägten Denkmustern entstandenen Bedrohung die Vordringlichkeit globaler politischer Lösungen von Grund auf in den Mittelpunkt rückten.

Die einen wie die anderen wurden im *Umfeld der Herstellung der Deutschen Einheit* in der offiziellen ‚Politischen Bildung‘ und etlichen ihrer Apologeten in der Wissenschaft rasch wieder zurückgestellt: Angesagt war eine *Priorisierung von Anschlußgewinn an die Politische Kultur der BRD und deren nicht zuletzt pädagogische Konsolidierung*, die es damit sich leichtmachte, weiterhin affirmative Varianten des Faches zu präferieren und überdies fundamentalemanzipatorische Erwägungen unsinnigerweise einmal mehr der Nähe zum Staatssozialismus überkommener Prägung zu verdächtigen.

Die mittlerweile trotzdem auch in einigen Mainstream-Sphären – in freilich depotenzierend-betulicher Weise – akkreditierte *Zuwendung zu Schlüsselproblemen der Epoche* wandte sich in der Folgezeit mehr systemimmanenten Fragen z.B. der gleichwohl bis heute ausgebliebenen inneren Einheit Deutschlands, Europäischen Integration und Klassifikation von Flüchtlingsbewegungen zu, um diese den gewohnten Modalitäten der Regulation oder bloßen Verwaltung zuzurechnen: Die ‚überraschende‘ sogenannte ‚Energiewende‘-Politik seit dem Supergau von Fukushima geriet darüber nicht nur in didaktischer Hinsicht zu einer Subkategorie der ressortpolitischen Institutionenkunde und zur trügerischen Hoffnung, es wäre damit Umweltbelangen insgesamt genüge getan. Darin drücken sich – ungeachtet inzwischen erfolgter Aufweichungen der Anstrengungen sowie Sätturiertheit der Realverhältnisse in Politik und Unterricht – *Instrumentalisierungen anderer Probleme* für Beschwichtigungen und Rückzüge sowie die Suggestion allgemeiner Zufriedenheit aus, deren Einklang mit zusätzlichen Versäumnissen sich weitere Prozesse des Verfalls Politischer Kultur verdanken. Ablesbar ist das an Neuauflagen der *Phobien gegenüber Kritischer Politikdidaktik* und ihr naher oder ähnlicher Konzeptversuche bei gleichzeitiger Hilflosigkeit gegenüber wachsender Verelendung, Rechtsruck, Sicherheitslücken und Bündnis-einbußen.

In der zweiten Hälfte der Neunziger Jahre erfolgten Aktualisierungen Kritischer Politikdidaktik anhand einer systematischen *Konzeptualisierung von Politischer Bildung als Lernen für die ökologische Demokratie*, mit der das Dilemma der Gefährdung demokratischen Zusammenlebens mit einem sozial gerechten und umweltverträglichen Wohlstand sowie schließlich des nackten Überlebens in

den Rang eines *Meta- und Mega-Schlüsselproblems* mit einiger Priorität für den Unterricht gesetzt wurde. Sie sind abseits positiver Würdigungen im Rezensionswesen vom herrschenden Fachdiskurs der Didaktik des Sozialwissenschaften Unterrichts und deren kultusministeriellen Aufweichungen *nicht produktiv aufgegriffen oder gar weiterentwickelt*, aber bezüglich ihrer Dringlichkeit und Grundsubstanz auch nicht argumentativ entkräftet worden. Trotz punktuell weiterer Konkretisierungen und Inbeziehungsetzungen zu anderen Aufgaben Politischer Bildung durch die Kritische Politikdidaktik, wie sie schon mit dem *Demokratiefokus für Ökologiefragen* angesprochen und eingeleitet wurden, sind einmal mehr eklatante *Verdrängungsreflexe bei Fachleuten* zu verzeichnen. Nun auch noch mit ihnen wird das Unterfangen einer Zuwendung zur Mega- und Metaproblematik mit seiner für nötig befundenen Eruiierung von Maßgaben und Maßnahmen zu einem radikalen Umsteuern der vorherrschenden Zivilisationsweise der Spätmoderne in Richtung auf fundamental andere Systeme als *apokalyptische Schwarzmalerei und illusionär* sowie abermals als ‚ultralinke‘ und schon deshalb wohl *untaugliche Utopie mit Schaden für die Eliten*, der drolliger- oder perfiderweise gern mit einer Sorge um angeblich massenhafte Gefährdung von Arbeitsplätzen verbrämt wird, abzustempeln getrachtet.

Die *Verweigerung der Diskussion*, die ja nicht allein Schriften und Autoren der Theorie emanzipatorischer Politischer Bildung entgegengebracht wird, sondern auch anderen sachanalytisch profunden Studien und kreativen Erörterungen, läßt sich als einigermaßen fatal einstufen. Das ist nicht nur zu vergegenwärtigen mit dem realiter *exponentiellen Wachstum bedrohlicher Krisen von ökologischer Relevanz*, die von neo-militaristischen, neo-nationalistischen und neo-autoritären wie neo-liberalistischen Machthabern in vielen Teilen der Welt geschürt werden. Ersichtlich ist es obendrein in der neben in den Wind zu schlagen versuchten Bedenken am Rande der öffentlichen Politischen Kommunikation betriebsblind-naiven Durchsetzung einer *Ausdehnung, Omnipräsenz und Vormachtstellung des Digitalismus*. Mit ihr hat sich in ähnlicher Naivität wie einst gegenüber der Atomkraft *ein weiteres Mega- und Meta-Schlüsselproblem* aufgetan, das alle anderen Schlüsselprobleme durchdringt und forciert sowie mit dem Ökologiedilemma aufs engste verzahnt ist. Wenn auch diesbezüglich erneut Aufklärungsprogramme für Politische Bildung lediglich diskreditiert, übergangen oder nicht einmal mehr antizipiert werden sollen, indem nicht die darin thematisierten Tendenzen problematisiert, sondern womöglich vielmehr die Grundlagen ihrer Kritik und diese selbst an den Pranger von Fake-News-Vorwürfen und Zersetzungsideo-logie gestellt werden, steht vielleicht in nicht ferner Zeit tatsächlich eine Apokalypse zu erwarten, von der man sich heute noch gar keine Vorstellung machen kann, die aber ohne adäquate Politische Bildung des Souveräns und seiner wie auch immer sonst qualifizierten Repräsentanten nicht mehr abgewendet werden kann.

Da ist es, ohne Anlaß für irgendwelche Euphorien haben zu können, ein beinahe tröstlicher *Hoffnungsschimmer gerade und vor allem für Didaktik, Schulpädagogik, Lehrkräfte und Peers*, daß der informative und aufrüttelnde Unmut, mit dem eigentlich Gesamtbevölkerungen auf die Straße gehen und unfähig-gefährliche Politiker abwählen statt inthronisieren müßten, von Teilen der jungen Generation: heranwachsenden Jugendlichen und selbst bereits Kindern mit präzisen Argumenten und Forderungen artikuliert wird. Mit *Initiativen und Bewegungen wie ‚Fridays for Future‘* beginnen oder übernehmen sie einen Teil der Abwehrarbeit, die Erwachsene, zumal in offiziellen verantwortlichen Positionen, versäumen oder nicht weit und ernsthaft genug erledigen. In ihnen schlagen sich Ergebnisse zuweilen immerhin minimal trotz aller Erschwernisse subkutan und subversiv stattgefundenen Lernprozesse – wohl weniger in Schulen als vermittelt anderer Instanzen der Politischen Sozialisation – nieder, bei denen sicher Internet und Co. nicht nur unangemessen beteiligt sind und Anlässe für eine differenzierte Einschätzung ihrer Bedeutung bieten.

An Mega- und Meta-Schlüsselproblemen orientierte Didaktik der Politischen Bildung jeglicher Couleur und gerade als Lernen für die ökologische Demokratie findet darin nicht nur eine *unausgesprochene Rehabilitation* ihrer ansonsten gern geschmähten Richtungsentscheidung aus Betroffenen-sicht. Sie erfährt darin bei einer Klientel, die sonst gern als unerreichbar und überfordert gilt, außerdem *Motivationsgrundlagen und Unterstützungsbereitschaft* für seriöse Unterrichtsprojekte, die sich des Ökologiedilemmas, als *Exemplum für das Begreifen grundlegender Charakteristika der Politik*, ganzheitlich-vielschichtig annehmen, als *Bildungsarbeit mit ihren ureigenen Modi* aber Zufallseffekte originär zu überbieten hätten. Daß diese über den Klimawandel, wiewohl seinerseits *Exemplum für das Ökologiedilemma* (zu dem Artensterben, Elektrosmog, Fehlernahrung, Vermüllung, Gewässer- oder Luftverschmutzung u.a.m. gehören), noch weit hinausgehen müssen, ist mittlerweile einer breiten Öffentlichkeit wohl schon besser bekannt als manchen Kultusbürokraten, kunktatorisch sich bedeckt haltenden Fachfunktionären und ängstlichen Lehrkräften, denen oftmals leider nichts Besseres einfällt, als ihre Schüler/innen quasi-kriminalisierend des Schwänzens zu bezichtigen.

Wie gut wäre es demgegenüber, in der aktuellen Engagementströmung und Bewegungsdynamik eines der in jeder Bildungsbiographie ganz seltenen *fruchtbaren pädagogischen Momente* für die Anbahnung eines praktisch folgenreichen Lernens aus Begeisterung, beeindruckendem Vorwissen und aufkeimendem Verantwortungsbewußtsein zu erblicken, die sich aufzugreifen und zu multiplizieren lohnen. Etwaige und partiell unerläßliche *Bedenken* – über Reichweitengrenzen bezüglich Legitimation und Legalität, Elandauer und fehlender Repräsentanz anderer Altersgenossen oder möglicher argumentativer Schwächen, strategischer Fehleinschätzungen der Wirksamkeit und Politikergutwilligkeit, der

Notwendigkeit einer Verbreiterung durch Kooperation mit nicht nur aktivistischen Bündnispartnern auch aus thematisch anders ausgerichteten Bewegungen und weiteren Generationen – wären dann nicht, wie seitens nicht weniger bornierter Prominenter des Politestablishments, gegen den Eifer der Aktivisten zu mobilisieren. Sie könnten und müßten selbst wieder zum *Lerngegenstand von subjektivem und objektivem Rang* gemacht und fruchtbar für anhaltende unkonventionelle, in die konventionelle Politik und auf ihre Bühnen oder in ihre Arenen aber hineinreichende Partizipation genutzt werden, die im vorliegenden Falle immerhin schon mal global vernetzt sind und sinnlich-konkrete Handlungserfahrungen bieten.

In den Verästelungen zwar issueorientierter, nicht aber partikular verfahrens *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* liegen einerseits wohl einige *bearbeitungswürdige Aporien* eines etwa in gesinnungsethischer Einseitigkeit willfährig-appellativer oder -überschwenglicher Dekretierung der Übernahme eines politisch umstrittenen Postulats und Projekts zugunsten einer eventuellen Begünstigung von Ökodiktatur geduldeten ‚Verstoßes‘ gegen den Beutelsbacher Konsens oder der Einmündung in fragwürdige Konservatismen strukturkonservativer Art, unzureichender materialistischer Untersetzung und idealisierender Aktionismustümelei. Sie bieten aber auch zahlreiche *bahnbrechende Ideen* sowie verwirklichte stimulierende Modelle, spannungsreiche Diskurserweiterungen für den Umgang mit ökologischen Fragen, akut wirksame Notfallpragmatiken für den Alltag in Familien- wie Industriehaushalten, praxisrelevante Organisationsformen des öffentlichen Philosophierens über Zukunftsentwürfe und integrale Anstöße für nonkonformistische Mitbestimmung. Eben diese sind bislang von Politikdidaktik im allgemeinen und Kritischer Politikdidaktik im besonderen noch nicht einmal näherungsweise und erst recht nicht als Übertragung auf die Verhandlung anderer Problemfelder perzipiert worden, jedoch dringend als Schatz zu heben und zu kultivieren.

So kann dann mittel- bis langfristig vielleicht *ein erweitertes Verständnis von Nachhaltigkeit* neben der Sustainability natürlicher Ressourcen und ihretwegen nötiger Dauertransformation von Institutionen sogar auf *Resistenz, ständige Erneuerung, Weiterentwicklung und Dynamik einer sinnvollen Politisierung* setzen, wenn nicht vertrauen, die weit über Tag und Anlaß hinaus trägt, Pausen sich gönnen darf und ganz andere als die Ausgangsthemen noch aufgreift für eine *lebenslange politisch-solidarische Lebensführung*. Sie sollte ohnehin generell in Ergründung von Variationen der Ordnung und Modalitäten des Zusammenlebens eingehen und sich ausleben, die sich nicht verordnen lassen, bei denen es sich aber unter gewissen Vorzeichen der Sublimierung oder Vorbereitung der Bewältigung der ökologischen Krise allemal auch um die Anmahnung, Präzisierung und approximative Verwirklichung nachbürgerlich-postkapitalistischer *Visionen und Utopien* handeln kann – und darf! [6]

Nicht nur in älteren Theorieansätzen wie etwa bei Hannah Arendt, auch zeitgenössisch wie beispielsweise in den demokratietheoretischen Überlegungen von Jacques Rancière wird das ‚Schwinden des politischen Erfahrungsraumes‘ diskutiert. – Was sagen Sie dazu angesichts beispielsweise der belobigten jungen Klimaschutz-Aktivisten: Leben wir in ‚post-politischen‘ Zeiten? Ist der politische Raum tatsächlich verschwunden? Wodurch ist politische Subjektwerdung Ihrer Auffassung nach heute geprägt, und was folgt daraus?

Schwundbefürchtungen in der Politik und ihrer philosophisch-scientifischen Untersuchung, die es seit alters her in zahlreichen Variationen und gleichsinnig wiederkehrenden Lamentos gegeben hat, erfüllen je nach Herkunft, Absicht und Verfahren unterschiedliche Zwecke: als seriöse Sach- und Werturteile oder als deren Mutation zu Streit- bis Kampfwerkzeugen selbst oder gerade in politischen Auseinandersetzungen, denen sie angehören und/oder die deshalb oder dennoch als eine ihrer Ausdrucksformen angeführt werden. So gerät beispielsweise die *Befürchtung eines Untergangs des Abendlandes* von reformistischen oder radikal-reformistischen Einzel- und Grundsatzänderungen in der Systemordnung ebenso wie von einer ihnen sich bloß widmenden oder gar verbindenden Berücksichtigung in der Politischen Bildung immer wieder gern zur *Keule der Abwehr vermeintlicher und tatsächlicher Emanzipationsbestrebungen* etwa zugunsten von Demokratisierung und ihr affiner Aufklärungsarbeit mit all ihren Einzelimplikationen. Fragen nach dem mit Augenmaß radikalen Umbau der Zivilisationsordnung und ihrer Thematisierung in Bildung für Nachhaltige Entwicklung, einer Konformität von Theorie und Praxis mit dem Beutelsbacher Konsens sowie der Verfassungsgemäßheit oder -gebottenheit politischer Umtriebe oder Stellungnahmen und ihrer Problematisierungen im Unterricht sind darin variantenreich immer wieder einmal oder andauernd eingeschlossen und symptomatisch dafür.

Darüber geführte Kontroversen sind auch als intellektuelle Dispute letztendlich Bestandteile, Derivate oder Substitute bzw. Ableitungen und Ableger der *Austragung von Klassenkonflikten*. In der Moderne spiegeln sie in *mancherlei Schattierungen* Antagonismen zwischen changierenden bürgerlichen und sozialistischen oder anderen konträren Vorstellungen wie Organisationsformen zur Einrichtung und Verfassung des Zusammenlebens im Gemeinwesen, in deren Erörterung wissenschaftliche Analysen der politischen Realität und ihrer unterrichtlichen Bearbeitung involviert sind. Indem es dabei um *differente Konzepte* der Anlage, Reichweite und Geltung von Freiheit, Gleichheit und Solidarität, Anerkennung, materielle und ideelle Teilhabe, Wirksamkeit und andere Resonanzformate samt deren Kleinarbeit geht, durchdringen sich, wie auch sonst bei standpunktgebundener Diskursführung, *deskriptive und normative Momente* der Konstatierung und *Ausleuchtung von Schwundvorgängen und ihren Ursachen*. In der Gegenwart zählen dazu zunächst aus Gründen des um-

strittenen Bedarfs an Macht- und Herrschafts- sowie damit verknüpften Loyalitäts- und Akzeptanzsicherheiten *Auffälligkeiten wie rankingrelevante Politiker-, Parteien-, Politik-, Demokratie- und Staats- bis zur Subsystem- und Gesamtsystem-Verdrossenheit mit manchmal eklatanten Rationalitätsmängeln*, die gemeinhin als drohende *Einbußen* jener Privilegierungen und Stabilitätsgaranten gedeutet werden, von deren Fortexistenz man sich seitens der Herrschenden Prosperität der Systemordnungen verspricht.

Übersehen wird dabei von den bedroht sich wählenden Apologeten der dominanten Zustände in Staat, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur wie auch den ihnen aus anderer, durchaus naheliegender Besorgnis sekundierenden Zeitgenossen gern und nachlässigerweise, daß in *Abbau-Phänomenen* jedoch nicht nur schmerzliche *Verluste* (am Maßstab der gewohnten herrschaftlichen oder des Erstrebens besserer Verhältnisse) *raumgreifend Ausdruck* finden, was allemal mindestens politisch bedingt und folgenreich ist. In ihnen finden sich zugleich ernstzunehmende, aufgreifenswerte und mahnende *Indikatoren* (für Wünsche nach und Konturen von Alternativen, also auch nach einem Abschütteln unerträglicher oder sonstwie überflüssig gewordener Fremdbestimmung) zusammen, die auf Dimensionen von Unzufriedenheit mit *fehlenden, verschatteten oder verschlossenen Resonanzräumen* hindeuten, welche ihrerseits selbst oder gerade bei eventuell nur primitivem Protest- oder anderem Verweigerungsverhalten auf gravierende Mängel von Institutionen und Grundnormen mit Defiziten bei Partizipationsmodi und Zugängen zu formalen wie materialen Mitteln der Selbstverwirklichung aufmerksam machen.

Meist wird in den Reaktionen zur Bewältigung behaupteter oder faktischer destruktiver Momente darin die *Spiegelung der Klassenfrage* übergangen: Das geschieht z.B. bei Zuschreibung geringer werdender *Systemunterstützung als gleichsam fahnenflüchtige Abtrünnigkeit* zu subjektiver Böswilligkeit, individuell-sozialschwacher Unfähigkeit oder Folge von Bildungsverweigerung und Bildungsunfähigkeit. Dann eskalieren nur zu leicht die *Abgänge aus dem Raumgeflecht des Systems* in Affinitäten zu brachial-pseudohaften Aufnahme- und Identitätsangeboten, die anstelle der Systemmängel irrealer Schuldprojektionen und undemokratische Dilemmatalösungen heilslehrenartig suggerieren. Diese aber beseitigen das Elend der Exklusion und Expropriation, die wachsendem Unmut wirklich zugrundeliegen, nicht, sondern verschärfen sie allenfalls in einer (Zuflucht bei einer) nur abgewandelten, nicht aber gerechtigkeitszentrisch transformierten Eliten- und Privilegienstruktur.

Zwar ist bereits *aus Humanitätsgründen in kritischer Gelassenheit, Wachsamkeit und Kriterientreue* darauf zu achten, daß über dem Aufwerfen der Klassenfrage hinter die klassischen Errungenschaften bürgerlich-demokratischer Werte- und Seinsmerkmale (wie Meinungsfreiheit, Sozial- und Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Sicherung von Unversehrbarkeit und Beteiligungsmöglichkeit

ten u.a.m.) samt der *Pflege ihrer verfassungsmäßigen symbolischen und örtlichen Räume* nicht zurückgefallen wird. Doch sind die in Verdrossenheit *empirisch gegebenen Schwundvorgänge* nicht an die *Normativität einer Unantastbarkeit und ungehemmten Auslebung einseitig bürgerlich-kapitalistischer Interessen* zu binden. Und überdies sind sie mitnichten unangefochten um der Aufrechterhaltung der nicht selten *räumlich repräsentierten und kasernierten Klassenordnung* willen zu bearbeiten, falls sie nicht ohnehin als eine Art vordergründig nützlicher Vernunftregression toleriert, kostenneutral aufgefangen oder gar aus niederen Beweggründen noch unterstützt werden, um den neo-liberalistischen *Abbau von Belastungsgrenzen und Schonräumen* für eine Minimierung von Grundrechten, Sozialstaatlichkeit und Partizipation zugunsten unregulierter und resignativ hingenommener Ausbeutung von Mensch und Natur zu forcieren – lauter ihrerseits verlustreiche Schwundvorgänge, an deren nahem Höhepunkt eine Reetablierung von Faschismus oder auch bloß seiner Vorformen zu erwarten stünde. Vielmehr ist den – mit ausdrücklichem Bedauern oder stillschweigendem Willkommen – deskriptiv erfaßten Schwundvorgängen in Verdrußgestalt mit einem *normativen Anspruch auf Vermeidung und Überwindung von Schädigungen, Behinderungen und Zerstörungen aller Bedingungen und Begünstigungen einer bis zur Selbstregierung führenden Souveränitätsausübung* durch die Staatsbürger/innen in einem erweiterten non-formalen Zugehörigkeitssinne zu begegnen.

Es ist folglich anstelle von Verdrängungen und Fehlleitungen der Systemdesintegration auf eine *Bewältigung der Systemmängel* antizipatorisch und sukzessive hinzuwirken, zu der zuallererst gehört, ihnen mit sachangemessener Ursachenermittlung und Entwicklung von Auswegperspektiven nachzuspüren, in deren Verlauf es neben einer Unterstützung menschenwürdiger materieller Reproduktion eines Vorschusses auf *Erst- oder Wiedererlangung von Selbstverfügungsfähigkeit und Entfaltungsräumen* zumindest in ihren basalen Dimensionen bedarf. Das kann nicht Zufällen oder besonders exponierten Parteien, Organisationen und Bewegungen überlassen bleiben, zumal auch deren Treiben unbedingt kritisch-kontrollierender Beäugung bedarf. Politische Bildung als eine *sinnlich-konkrete Begegnungsform* zwecks reflexiv-kommunikativer Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensumständen und ihren strukturellen Hintergründen oder sonstigen Bedingungen wird dadurch zu einer zentralen Aufgabe der Bekämpfung von Vorstufen und Vollbildern autokratischer bis faschistischer Erosionen, die mit Schutz und Verfügbarkeit bürgerlicher Freiheits- und Partizipationsrechte zur Abwendung von sozialer Diskriminierung beginnt, damit aber sich bei weitem nicht garantieren läßt.

Vor diesem Hintergrund sind ergänzend-erhellende sozialwissenschaftlich-philosophische *Untersuchungen und Reflexionen* – nicht als Gewißheitsreservoir für Daseinsdeutungen, jedoch als fluchtpunktartige Diskussionsfolie für die gemeinschaftliche Vorbereitung auf bessere Daseinsbewältigung (auch als pädagogisch-

andragogische Begleitung materiell Gutgestellter sowie erst noch nur gefährdeter, nicht aber schon aus dem Netz der Inklusion Gefallener durch quasi-therapeutische Läuterung von Bewußtseinstrübungen) jenseits von Alimentierung und entmündigender Sozialfürsorge – bedeutungsvoll. Gemeint sind damit solche, die in seriös-abwägender Argumentation statt neutralistisch-equilibristisch ausgewogener oder stammtischartig-dezisionistischer Argumentation ein *Schwinden des politischen Erfahrungsraumes* konstatieren.

Sie erblicken darin nämlich – sofern sie nicht lediglich das *Abhandenkommen* von etwas beklagen, was nur subjektiv ihnen und wenigen anderen persönlich wie ein *Verlust oder Entgleiten* vorkommt, sondern als *Konglomerat von Einbußen* begründetermaßen an allgemein und objektiv wichtigen Ingredienzen oder Merkmalen der Politik und des Politischen sich darlegen läßt – einen Verstoß gegen Menschenwürde und andere Bürgerrechte. Offen statt unterschwellig nahegelegt sind mit ihnen – angesichts damit verbundener Bedrohungen guten Lebens und verantwortungsbewußten Überlebens – Diskurse und Maßnahmen für eine *Überwindung von Systemmängeln als Abschaffung von Gefahren*, wie sie sich in Schlüsselproblemen unterschiedlicher Größenordnungen identifizieren, auf Ursachen befragen und hinsichtlich probater Lösungen mit geistig-moralischen, emotionalen und konativ sich niederschlagenden Werkzeugen human-reflexiver Kommunikation mit folgenreichem Zugewinn für den systemischen und individuellen Sozialcharakter demokratischer Art erörtern lassen. Dabei lohnen allerdings *Differenzierungen*, mit denen die Vielfalt, Uneindeutigkeit, Verteilungsstruktur, Lokalisierung und Dialektik des Schwindens des politischen Erfahrungsraumes zugunsten von Perspektivengewinnung für alternative Entwicklungspfade jenseits fatalistischer Pessimismen oder Perplexitäten berücksichtigt werden.

Zu beachten wären dabei nicht zuletzt oder bereits anfänglich solche Entwicklungsmerkmale der insbesondere bürgerlichen Gesellschaft, welche mehrfache (*Auswirkungen von*) *Strukturwandlungen der Öffentlichkeit und ihrer Räume* in Moderne und Spätmoderne oder für Postmoderne schon gehaltenen Epochesignaturen erkennen lassen. Denn in ihnen sind Veränderungen im Architekturprofil der *Möglichkeiten politischer Erfahrung* erkennbar, bei denen *Verluste* nicht durch *neue Erlebniswelten* aufgewogen sowie *Tendenzen zur Auflösung* substantiellen Steuerungshandelns in symbolischer Politik (mit *Visualisierungen*) und einer (in *Virtualisierungen* erfolgenden) Einschmelzung unmittelbarer Einblicke und ihrer Einschätzung in begrenzten politischen *Erfahrungen aus zweiter Hand* unabweisbar werden:

Für *Politik* in der risikogesellschaftlichen Spätmoderne kann gelten, daß sie insbesondere als Staatshandeln auf allen *Ebenen* sowie an allen *Haupt- oder Seitenschauplätzen* im besonderen und als Herrschaftsausübung auf allen *Feldern* von Wirtschaftsleben, Gesellschaftssphären, Kulturbereichen und Privatsphären im

allgemeinen mit Regulations- und Durchdringungsverfahren unmittelbar und kraft massenmedialer Vermittlungen *omnipräsent* ist. Doch hat sie darüber längst, was ihrer Depotenzierung wie eine Begünstigung externer Ergänzungen und Konterkarierungen zufällt, ihre einstige – zumindest tentative – *Primat- und Monopolfunktion im Regulations- und Steuerungsgeschehen der Gesellschaft* verloren, weil sich diese zu großen Teilen in andere, teils gar abgedunkelte *subpolitische Räume* verlagert und aufgespalten haben.

Sind darin zwar Modalitäten und wenigstens formal-demokratische Organisation von Meinungsbildung und Entscheidungsfindung in den *vorgesehenen Institutionen* noch präsent, vital und stimulierend, ist doch deren vorrangig bürgerlich-kapitalistischen Interessen verhaftete Handhabung mitverantwortlich für einen ungenügenden *Ausbau, wenn nicht tendenziellen Abbau von Grundrechten und Partizipationsmöglichkeiten* und den dafür nötigen infrastrukturellen sowie anderen materiellen Voraussetzungen für Mitbestimmung jenseits der Ausdehnung zuweilen eher aktivitäts- und effizienzhemmender Zuständigkeitsorgane, Prozeduren, Stellschrauben und Manipulationen. Folglich tritt zusätzliche *Erschwerung des Zutritts zur aktiven wie passiven Partizipation* qua Vervielfältigung und Funktionalisierung als *Verringerung des politischen Erfahrungsraumes* in Erscheinung.

Hinzu kommt eine wachsende *Ver- und Auslagerung* des politischen Geschehens von den förmlich zuständigen Organen in *lobbyverhaftete Vor- und Nebenräume oder Hinterzimmer*. Diese entbehren wie Charity Events, Think Tanks und elektronische Expertensysteme einer uneingeschränkten Transparenz und Zutrittschance ebenso wie *Arenen der Massenkommunikation*, die von nach Gesichtspunkten des Parteienproporz oder anders vorsortierten *Opinion Leaders* und weiteren Akteuren der – Funktionen der Legislative, Exekutive und Judikative aufsaugenden – Vierten und Fünften Gewalt dominiert werden, kaum einmal wirklich interaktiv-responsiv funktionieren und nicht selten anstehende Diskussionen auf *Talkshow-, Quiz- und andere Entertainment-Bühnen* kulturindustriellen Charakters oder auf *Personaldebatten in Yellow-Press-Outfit* zurückschrauben.

Im Zusammenhang damit wird ein *moralisch-performativer Niedergang der Qualitätssubstanzen in der ‚Klasse‘ oder eher wohl ‚Kaste‘ der insbesondere Berufs-Politiker/innen* breiter Streuung des Parteien- und Organisationspektrums – etwa in Korruptions- und anderen Skandalfällen, eklatanten Fehlentscheidungen, Amtsmißbräuchen, Selbstbedienungsmentalitäten, Kungeleien oder Rhetorik- wie Benimmstörungen sogar bei prominenten Spitzenfiguren u.a.m. – evident und als *Kette von Ohnmachtserlebnissen* vom Publikum wahrgenommen. Sie werden aber durch die massenmediale Aufmerksamkeit, die wiederkehrend Beispiele vorbildlicher Mandatsträgerschaften weniger wichtig nimmt, nur teilweise publik, was weniger zur tiefgreifenden Aufarbeitung als zur Vervielfältigung und Verallgemeinerung von prinzipiellen Integritäts- und Vertrauenszweifeln führt

oder auch nur verwischt wird bzw. *juridischen Räumen notwendiger Aburteilung vorgreift*.

Das gilt angesichts erweiterter Medialisierung des politischen Geschehens auch und schärfer für die meisten neueren *digitalen Kanäle der Politischen Kommunikation* noch. Dort sind überwiegend nicht nur demokratisch im wörtlichen Sinne, nämlich allenfalls bloß nach Verkäuflichkeitsgesichtspunkten legitimierte *Influencer tonangebend und Informationen nur äußerst selektiv* vorrätig und zugänglich bzw. inzwischen aufgrund von Lücken bei der Besteuerung und unzureichender freiwilliger Selbstkontrolle oder Einhaltung gesetzlicher Auflagen für Server, Provider oder andere Dienstleistende etliche Mißbräuche von Meinungsfreiheit mit einer Begünstigung aggressiver, krimineller, extremistischer, terroristischer und anderer menschen- oder umweltfeindlicher Machenschaften keine Seltenheit, aber als unwidmende *Ortsverlagerung des Aufenthaltes des Volkes und seiner Repräsentanten sowie der Artikulation und Zersplitterung und Selbstentäußerung oder Heimatlosigkeit und Lagerhaltung seines Willens* allgegenwärtig.

Mit der auch darin sichtbaren Geschichtlichkeit politischer Systeme sind markante *Wandlungen im ureigenen Systemkorpus und den Texturen seiner tragenden Referenzsysteme* vermach, die sich wechselseitig bedingen und für den politischen Erfahrungsraum belebend, aber viel zu oft auch einschränkend oder gar desaströs sich auswirken können. Dazu gehören Vorgänge wie friedliche Revolutionen, gewaltsame Umstürze, terroristische Angriffe, Erosionen im Geflecht von Volks- und anderen Parteien oder Zusammenbrüche im Bankenwesen und in lebenswichtigen Infrastrukturbereichen sowie – neben dem Tod, dem Seiten- und Gesinnungswechsel oder der Kaltstellung von insbesondere charismatischen Wortführern und Impulsgebenden, die sich nicht ersetzen lassen – die Schließung von Begegnungsstätten für politische Erörterungen, die Einstellung von analogen Publikationsorganen für politische Dispute sowie die davon nicht unwesentlich betroffene Auslöschung von wichtigen Erinnerungen mit der Konsequenz einer *Tilgung von politischen Erfahrungsschätzen und Denkanstößen als Ausbürgerung und Ortlosigkeit von Kritik*.

Neben der in anwachsend bürokratischer Weise *formalisiert-ritualisierten Demokratiepraxis als parlamentarische Staatsform und Regierungsweise*, deren Zentralraum so *andauernd verlassen* wird und die hinter der Demokratie als Modus der Existenzweise in den *alltäglichen Lebenswelten und anderen Politiksphären im System* außerhalb der nominellen Politik ohnehin bereits erheblich zurückbleibt, haben sich besonders seit den Aufbrüchen der Achtundsechziger eine Vielzahl teils hochwertiger *Anlaufstellen, Initiativen, Bewegungen, Verfahren, Aktionen, Verlautbarungs- und Diskussionsorgane oder Kommunikationsformen* bürgergesellschaftlicher Art mit allerdings nicht selten punktualisierend verfahrenender Interessenwahrnehmung zeitweise bis dauerhaft etabliert. Das hat aber neben und mit weiteren Themenakzentuierungen oder Habitusmerkmalen zu einer *Zerfaserung*

politischer Aktivitäten in verschiedenen, kaum einander wahrnehmenden und miteinander kooperierenden *Assoziationen, Szenen, Communities und Societies* in faktisch *kunsträumlicher Heterogenität subpolitischer Agierens* geführt.

Durch – zwar einerseits publizitätsheischende, aber nicht selten zugleich klientelistisch verfahrenende und sich abkapselnde – *raumpluralitätstverknüpfende Netzwerke* und daher vielfach bloß punktuelle Nutzung von *raumeretzenden Foren, Blogs, Plattformen und Social Media* im Internet sowie andere digitale Informations- und Kommunikationsmedien hat sich gleichfalls eine erhebliche Ausweitung von Möglichkeiten der Adressierung an ein spezielles oder disperses Publikum, der Artikulation und chatförmigen Abstimmung oder Diskussion kontroverser Anschauungen sowie der Beobachtung, Dokumentation und Kommentierung politischer Statements, Ereignisse und Protagonisten herausgebildet. Sie verfügt allerdings angesichts der Digital Divide nur über eine begrenzte, fragmentierte und besonders bei Prekarisierung vielfach *sozialräumlich entwurzelte Teilnehmerschaft*, ist bis zur Kontinuitätserschwerung verflüssigt und von der oft suchartigen Nutzung technischer Möglichkeiten durch banale apolitisch-entpolitischierend oder -fehlpolitischierend wirksame Alltagskommunikation und Life-Style- oder Hobbyzentrierung geprägt, überlagert oder verdrängt, so daß sie nur in Ausnahmefällen über die *mittel- wie unmittelbare Virtualität ohne authentische Präsenz-Begegnungen in anderen Räumen* hinausreicht.

Zumal angesichts einer ohnehin massiven *Partikularisierung* des Gemeinwesens durch eine mit weltweiter (Dauer-)Mobilität und (Selbst-)Positionierung gleichermaßen einhergehenden Zuspitzung von Oben und Unten oder Arm und Reich, welche in einer zunehmend-gettoisierenden oder parallelgesellschaftlichen *Separierung von subkulturellen Sozialmilieus unterschiedlicher Mentalitätsbackgrounds* einen Ausdruck findet, kann es nicht überraschen, das hinter alledem sich Vergesellschaftungsmuster der gerade in ihrer Individualisierung kollektivierenden Streßerzeugung, Entfremdung, ablenkenden Zerstreuung, Isolation, Vereinsamung, Neurotisierung und Pathologisierung sowie Einbußen an sprachlicher Verständigung, menschlicher Nähe und ähnlichem mehr repressionsartig und depotenzierend aufürmen. In vielen Fällen führt das zu subjektivistisch phantasierten, realitätsblinden sowie asozialen Welt- und Politikbildern in einer *Subjektkonstitution ohne originäre Subjektivität*. Diese erschwert eine Ausbildung von kraftvoll-stabiler *Ich-Identität* (als kognitiv und affektiv ausreichende Resilienz mit Fähigkeiten zum Ausbalancieren zwischen widersprüchlichen Anforderungen und Wirklichkeitseindrücken mit Bereitschaft zu sozialkommunikativer Verständigung) zugunsten personaler (einseitig von privatistischen Wunsch-, Bedürfnis- und Triebimpulsen dominierter) *Es-Identität* mit egomanischer Ellbogenmentalität oder zu (sozialkollektivistisch durch fremdbestimmende Konventionalitäts-, Anpassungs- und Unterwerfungserwartungen strukturiert)

Überich-Identität in ausgrenzungspotenter Wir-Manie.

Es liegt auf der Hand, daß darin *kaum Dispositionen für eine partizipative Selbst- und Solidarverantwortung* als eine demokratische Austragung von Konflikten aus Interessengegensätzen und nötigen Wahlentscheidungen nur wenig oberhalb des Niveaus der Betätigung von Like-Buttons sich ankündigen und eine voraussetzungslose Chance der Entstehung haben. Zusammen mit anderen Verwerfungen in den Sozialisationsumständen von staatsbürgerlichen Biographien liegen darin vielmehr etliche Grundierungen für eine massenhafte *Wiederauflage oder verschärfend-aktualisierende Neufassung eines autoritären Sozialcharakters als staatsbürgerlicher Durchschnitts-Normaltypus und Massenphänomen*.

Kritische Politikdidaktik bzw. in ihrem Rahmen bzw. unter Bezug auf sie vorgelegte Studien haben auf derartige Typusmerkmale, ihr Zustandekommen und ihre Vorformen auf der Basis einschlägiger Forschungsbefunde *bereits in den Achtziger Jahren aufmerksam gemacht*, um damit von Mainstream-Leuten und ihren Fans unter Verweis auf die angeblich unangefochtene und unanfechtbare Überlegenheit der bundesrepublikanischen Demokratieordnung nur schroffe Ablehnung zu erfahren und auch ansonsten kaum Mitstreiter für eine Milderung des Dilemmas zu finden. Inzwischen zeigen *rechtsextremistische Exzesse und selbst viele weniger auffällige Verhaltensmuster* einer verrohenden Politischen Kultur in und aus der Mitte der Gesellschaft heraus ebenso wie Angriffe von außen, daß es noch schlimmer gekommen ist, als seinerzeit zu vermuten war. Bei allem Ehrenwert reichen aber dafür aufgelegte Programme des entlarvenden Umgangs mit faschistoiden Stammtischparolen, moralisierende Information über den historischen Faschismus, Solidaritätsbekundungen mit Opfern rassistisch-terroristischer Gewalt und Strafverfolgungen nicht aus, einen anderen Sozialcharakter zu begünstigen.

Denn es müßten dafür nicht nur rasch kurzfristige *Veränderungen der drängendsten materiellen Sozialisationsumstände*, die den autoritären Sozialcharakter hervorbringen, eingeleitet werden, um mit deren Ausläufern in einem global zu denkenden neuen Gesellschaftsvertrag zur Humanisierung der Gerechtigkeitsordnung vorzudringen. Parallel dazu wären überdies *Programme für Politische Bildung aufzulegen*, die sich nicht mit gesinnungsethischen Stimulanzen zur Systembindung begnügen, sondern mittelfristig die Ursachen für autoritäre Sozialisationsmuster zu bewältigen gestatten. Das wird aber ohne Diskussion und Bearbeitung der ursächlichen Faktoren für die Vergesellschaftungsmuster im seinerseits doch auch längst autoritarismusanfälligen wie -begünstigenden Neo-Liberalismus und erst recht angesichts explizit neo-autoritärer Politikmuster nicht zu leisten sein.

Allerdings zeigen immer wieder *aufkommende Bewegungen* wie neuerdings sogar im Protest der Heran-

wachsenden gegen die Mängel bei der Bewältigung des Klimawandels, schlaglichtartig, daß es durchaus, wie reichweiten- und thematisch begrenzt auch immer, gegenläufige Entwicklungen gibt. Aus deren Zustandekommen sollte und kann man zusätzlich zu schon vorliegenden Wissensbeständen erschließen, unter welchen Bedingungen mit (zumindest Vorstadien) einer *Ausprägung eines demokratischen Sozialcharakters* gerechnet werden kann. Schon jetzt wird sich sagen lassen können, daß daran die *Konzentration auf existentiell bedeutsame konkrete und verdichtete Daseinsprobleme sowie das Erstreiten und die Besetzung alternativer Aktionsräume* einen wichtigen Anteil hat. Insofern käme es also auch in thematisch anderen Hinsichten und Interessenkonstellationen darauf an, an politischen *Themen von übergeordneter und identitätsstiftender Bedeutung* zu arbeiten. *Anstelle einer Zentralisierung des Lernens* wäre des weiteren seine *Konzentration* auf deren exemplarische Fokussierung und zeitweilige *Nutzung forumsartiger Begegnungsstätten, öffentlicher Plätze und weiterer Lernorte* zu lenken, die als *Raum politischer Erfahrungen* erstritten wurden sowie genutzt und ausgedehnt werden können. Wichtig sind sie, weil von ihnen aus *exemplarische Politisierung* vernetzungsartig in *andere Räume* vordringt oder deren dissoziierende Vielfalt durch Bündelung von Interessen, Aktivitäten und Resonanzen zugunsten einer *Verstetigung von subjektiven Erfahrungsmöglichkeiten zu kollektivem Handeln* politischer Art nicht länger desintegrativ beläßt, aber doch auch in Zweifel zu ziehen und weiterhin zu verbessern noch gestattet.

Politische Bildung als intellektuelle und neben Annäherungen auch distanzierungsbedürftige Suchbewegung mit bewußtseinserweiternder Konsequenz ist dadurch nicht zu ersetzen oder darin aufzulösen, aber in eine solche *Richtung des Pulsschlags zwischen Aktion und Reflexion* weiterzuentwickeln, mit der sich auch andere Lernende als selbstaktive Zeitgenossen ermutigen lassen. Daß das einschließt, des- und fehlorientierte Opfer inhumaner Lebensverhältnisse mit ihren teils fragwürdigen Sozialisationsprofilen nicht auszusondern, die sich neuerdings überdies massenhaft unter traumatisierten Zugewanderten finden, dürfte als Unterstützung auch ihrer *Ich-Werdung und Aufnahme in die Räume des Wohlstands und der Demokratie* mit kontrastiven Erfahrungsmöglichkeiten zur Aufarbeitung eigener Vorerfahrungen hoffentlich selbstverständlich sein. [7]

Mit Rainer Geißler haben Sie das Handbuch ‚Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation‘ herausgegeben. – Ist der Titel lediglich eine Art provokanter deskriptiver oder gar pejorativer These – oder Ausdruck eines normativ-programmatischen didaktischen Konzepts für politisches Lernen? In welchem Zusammenhang würde letzterer mit den zeitgenössischen Varianten der politischen Subjektwerdung stehen – und stünde er nicht vielleicht sogleich im Widerspruch zum ‚Beutelsbacher Konsens‘?

Politische Sozialisation steht für die Eigenheiten und das Ineinanderwirken der *Mannigfaltigkeit und Gesamtheit aller unvermeidenden, erwünschten, erlittenen und erstrittenen Lernprozesse*, in denen es explizit und implizit, absichtsvoll oder beiläufig ‚en gros‘ und ‚en détail‘ um nominelle und unbezeichnete faktische Erscheinungen und Wesenheiten von *Politik und Politischem* gemäß bewährter, alltagsweltlicher oder wissenschaftlich-systemischer Definitionen und Vorstellungen mit teilweise ideologischem Gehalt geht. Ins Blickfeld geraten damit anhand vieler Einzelheiten und ihrer Verbindungen punktuelle, konkrete, logisch geordnete und übergreifende, formale und informale, öffentliche und private, offizielle und inoffizielle sowie gewollte und ungewollte Manifestationen, Abläufe, Mechanismen, Wirkungen und Funktionen der *in kollektiver Kumulation kognitiv, affektiv und konativ sich ablagernden subjektiven Transformation von Objektivationen* real gegebener mehrdeutiger Herrschaft legaler bis legitimer oder illegaler und illegitimer sowie personengebundener und struktureller Art. Zerr- oder gespiegelt sind darin die *Regulative* in mehr oder minder kultiviertem Zivilisationsystem und gegliederter Lebenswelt der alltäglichen Verrichtungen mit ihren für Interpretationen und Regulationen des Daseins zuständigen oder angemäßen Suborganen, personellen Besetzungen und symbolischen Repräsentationen sowie einer Aufteilung von Macht, Einfluß und Dominanz in unterdrückender oder befreiender Qualität für Unterwerfung, Anpassung, Passivierung, Gehorsam, Widerstand, Apathie, Aktivität und Mündigkeit.

Das sind *zentrale Momente des inhaltlich spezifizierten Zustandekommens* von Mentalitäts-, Identitäts-, Selbstverständnis- und Haltungsmustern sowie der Ausübung, Verweigerung oder Unterlassung von Selbstrepräsentationen der Kenntnisse, der Empfindungen, Anschauungen, Interessen sowie Denk-, Verhaltens- und Handlungsfähigkeiten oder -bereitschaften im Zusammenleben mit anderen und im Umgang mit gesamt- oder subkulturell gewöhnlich-beauftragten oder anerkannt-selbsternannten Einrichtungen und Funktionsträgern des Regierens, Opponierens, Ausführens sowie Verhinderns, Berichtens, Erläuterns, Kommentierens und Beurteilens von Entscheidungen, Programmen und Vorkommnissen. Virulent sind zugleich deren *Flankierungen* hinsichtlich sach- und werturteilend behandelter Maßgaben und Modalitäten der regelnden Bewältigung von meist strittigen, wiewohl häufig banalen kleinformatigen Aufgaben und Herausforderungen inner- und zwischengesellschaftlichen Ablaufgeschehens sowie von kontroversitätsträchtigen großformatigen Konflikten, Katastrophen und Krisen von oft existentieller Fundamentalbedeutung als mittelbare und unmittelbare sowie mehr oder minder öffentliche Angelegenheit oder dafür relevante Konstellationen und Faktoren.

Konstitutiv für Politische Sozialisation sind Erwerb, Modifikation und Anwendung von Wissensformen über Sinn, Zweck, Funktionieren und Folgen von Politik und Politischem, die Präjudizierung, Übernahme, Reifung oder selbständige Ausarbeitung von ideen-, sachver-

halts- und personenbezogenen Affekten sowie das nachvollziehend-reproduktive oder skeptisch-kreative abwägende Kennenlernen, Einüben und Erproben von Aktionsmodalitäten für das Verständnis sowie die Interpretation, Bewertung und Toleranz oder stabilisierende wie modifizierende Beeinflussung aller zur Herrschaft auf allen Ebenen direkt wie indirekt gehörigen ideellen und materiellen Umstände, Verhältnisse und Ereignisse. Denkbar ist das als mittel- wie unmittelbar *politisches Lernen latent-funktionaler und intendiert-manifester Art*, immer begleitet, vorstrukturiert oder konterkariert durch Lernprozesse anderer, aber für Politik und Politisches sowie ihnen gewidmeten oder zufließenden Lernprozessen förderliches oder hinderliches Lernen thematisch sonstiger Art. Für sie alle sind *Prägungs- und Determinierungsvorgänge* mit sozusagen passiv-fatalistischer Duldung oder Unausweichlichkeit, überdies und daneben oder vorrangig aber auch *eigenaktive Aneignungs-, Auswahl-, Verarbeitungs-, Kompilations- und Umwidmungsvorgänge* der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Metakomplexbildung kennzeichnend, die es jeweils in dynamischer Hülle und Fülle vollständiger, ausgewählter, reduzierter, richtiger oder falscher, professioneller oder naiver Beanspruchung zivilisations- und kulturgeschichtlicher Errungenschaften epistemischen, emotionalen sowie handlungszentrierten Wollens, Könnens und Zauderns in Theorie und Praxis gibt.

Die damit sich erweisende *hochgradige Komplexität politischen Lernens* legt es nahe, Politische Sozialisation nicht vorrangig in der Abfragbarkeit von partikularen Einzelkenntnissen, Ansichten, Verhaltensregungen und Gemütszuständen sich zu vergegenwärtigen. Denn ungeachtet deren Eigentümlichkeit erweist sich ihre nie wirklich gegebene, trotz Neigung zur Verkrustung und oft nur geringen Differenzierung prinzipiell stets veränderliche, ausbaufähige, korrigierbare, kaum je restlos widerspruchsfreie, mithin dynamische *Gesamtumfänglichkeit* durchaus in Interdependenzen teilkomplexmentaler, gefühlsmäßiger und aktionaler Konstellationen von *Bewußtseinstypen*. In denen koagieren und kondensieren sich aufgenötigte wie freiwillig erworbene Konfigurationen des sachbezüglichen Wissens, Deutens, Motiviertseins und Handlungsstrebens zu relativ überschaubaren *Faktoren der Persönlichkeitsstruktur*, die als einer der *dichotomisch geschiedenen Typen des Sozialcharakters* feste, wenn auch nie komplett unerschütterliche Gestalt annehmen. Aufgehoben sind darin immer zeittypische und -überdauernde *partikuläre Momente* – wie z.B. Parteienpräferenzen, Verehrung oder Ablehnung von Mandatsträgern, Informiertheit zu laufenden Diskussionen, Meinungsäußerungen über parlamentarische Institutionen, Willensbildung zur Lethargie oder Aktivierung, Kenntnisse über historische Entwicklungen, Emphase oder Gleichgültigkeit gegenüber Wahlausgängen oder Streitgegenständen, Pro- oder Contrastandpunkte zum politischen System bzw. zu Demokratie oder Diktatur, Unmut oder Begeisterung über Gesetzesnovellen und Parolen, Sehnsucht nach Problemlösung oder Ausgrenzung von für fremd gehaltenen Mitmenschen, Affinität zu Parteiprogrammen

und Weltanschauungen, Reformwilligkeit oder Beharrensbedarf, Deutungen von Konflikten und Positionen der daran Beteiligten, unbefangen-gutmenschlicher wie durchdacht elaborierter Kosmopolitismus oder provinzielle Heimattümelei wie differenziert-aufgeklärtes Regionalbewußtsein – sowie vielerlei mehr.

Zur *Konstellationenhaftigkeit* gehört indes, daß die vielzähligen oder knapp bemessenen Einzelelemente der Sedimentierung Politischer Sozialisation weitgehend in den infolge der dominanten Vergesellschaftungsformen quantitativ ungleich verteilten *Grundtypen des autoritären und demokratischen Sozialcharakters* aufgehen. Zumindest grob und dennoch eindeutig bzw. näherungsweise korrelieren bzw. interagieren diese mit vorrangigen Basisoptionen für Konservatismus, Konformismus, Konventionalität und Nationalismus einerseits sowie Progressivität, Nonkonformismus, Unkonventionalität und Weltoffenheit andererseits, wobei sie durchaus Ambivalenzen kennen, fließende Übergänge haben und schon deshalb für Stigmatisierungen überhaupt nicht taugen. Expression finden sie gleichwohl im *subjektiven Gebilde einer vielschichtigen staatsbürgerlich-politischen Identität*. Selbige läßt sich, typologisierend nach ihren denkbaren äußeren Polen, entweder in eher etatistischen Traditionsmomenten mit systemimmanenten Modernitätsideen, völkisch-mehrheitskultureller Zugehörigkeit und Einfügung in die eingenommene oder erstrebte Statuslage (primär mit Bedacht auf persönliche Vorteilsbewahrung) oder in vorwiegend zivilgesellschaftlichem Veränderungswillen zugunsten einer als Systemwandel bevorzugten Modernisierungsneigung, eigenständiger Integration in plurale Existenzmuster oder Gruppierungen und Suche nach Wegen aus Bevormundungen (gern zugunsten sozialen Engagements mit jeweils entsprechendem Lebensentwurf und Nähe zu differenten Zukunftsvorstellungen im hierarchischen Sozialgefüge der geschichteten globalen Klassengesellschaft) kennzeichnen.

Politische Sozialisation umfaßt folglich einen eigentümlichen *Lernzusammenhang*, der in anders substantialisierbare Lernvorgänge – die ihrerseits übrigens aufgrund zivilisationsbedingter Sozialisationsdefekte und fragwürdiger Didaktik anderer Unterrichtsbereiche oft defizitär oder beschädigt sind, so daß sie Grundfunktionen von Politisierung wie etwa sinnverstehende Lektüre und Bildanalyse nicht mehr hervorzubringen und zu stützen gestatten – zwar hineinwirkt und von ihnen auch tangiert wird, aber nach Inhalt und Rückbezüglichkeit abgrenzbar ist. Im stets selbstredend nur vorläufigen Endergebnis einer – und sei es auch anders als nach den hier gewichteten Faktoren implizierten – staatsbürgerlich-politischen Identität kann man sich gern auch noch in der Polausprägung stärker prononcierte, fluider infolge von Dynamisierungen oder in auf Zerrissenheiten hinauslaufende Zwischen- bzw. Hybridformen vorstellen.

Diese deuten auf realiter zunächst ohnehin *anfänglich unausgeformte und späterhin verschiedenartige Stabili-*

tätsgrade ebenso wie auf bereichsbezogenen quasi-schizophrenen Ausübungshemmnisse und Unwägbarkeiten bis in ihre kategoriale Zuordnung hin, die selbst noch wieder Abbilder der zerklüftet-widerspruchsreichen soziopolitischen Umgebung abgeben. Das läuft in wie auch immer von den Prototypen abweichenden Varianzen auf einen zugehörigen adäquaten *Politisierungsmodus* hinaus, der, mag er nun scharf und kraftvoll konturiert oder schemenhaft und flexibel sein, als solcher sozusagen im negativen Gegenteil auch die Möglichkeit der Bezeichnung einer Struktureigenschaft der *Entpolitisierung* oder *Nichtpolitisierung* zum Ergebnis politischer Lernprozesse haben kann. Diese lassen sich indes mitnichten als apolitisch, unpolitisch oder politisch irrelevant klassifizieren und sind nie mit totaler politischer Unwissenheit, Gefühlsarmut oder Untätigkeit gleichzusetzen, sondern können diese zu ihren Voraussetzungen rechnen oder mit ihnen einhergehen.

Von *Instanzen* (insbesondere als so etwas wie Agenturen) der Politischen Sozialisation zu sprechen, bedeutet eine *Fokussierung der mittel- wie unmittelbaren Erlebnis- und Erfahrungsräume* eines diffus oder präzise gearteten und irgendwie erfolgenden Gelingens oder Mißlingens bzw. Revidierens von Politisierung. Der Terminus Politisierung ist dann zunächst ein *deskriptiver Begriff*, der erst einmal alle Muster und Ausprägungen dessen einschließt, was Politisierung als Sozialisationsertrag landläufig oder wissenschaftsseitig zuzurechnen ist. Dabei muß man zu dessen exakter Fassung selbstredend Inhalte, Vermittlungswege und Medien des politischen Lernens hinzudenken, bei denen es (allerdings einander wechselseitig beeinflussende) repressive bis permissive *Akteure* (auch: ‚Täter‘) und nicht notwendigerweise nur passive Rezipienten (also: ‚Opfer‘ und ‚Mitwirkende‘) gibt und die freilich neben durchgängig und übergreifend vorfindlichen Äußerungsformen Spezifika in den einzelnen Instanzen (als Lernorte mit zwischentypisch und typusinternen differenten Beschaffenheiten und Funktionsweisen) finden. In dem Maße, wie es erhellend ist, nach latenter und manifester Politischer Sozialisation zu unterscheiden, macht es Sinn, überdies ein *normatives Verständnis* von ihr hinzuzunehmen.

Das dient einerseits dazu, selbst in latent-unbeabsichtigten politischen Lernprozessen eine unentdeckte, versteckte oder eingeschlichene Absicht zu ermitteln, welche den Ablauf und die Eigenart von politikbezogenen Prozessen etwa der Information, Thematisierung, Auf- oder Abwertung, Dethematisierung, Verdrängung oder Wahrnehmung gerade im Blick auf ihren Politisierungsbeitrag verständlich und dadurch besser kritisierbar macht. Andererseits gestattet das, politischen Lernprozessen Absichten, Ziele, Aufgaben, Standards und Erwartungen zuzusprechen oder anzutragen und sie so – zumal bei deren Transparenz, Legitimiertheit und Kritikoffenheit – in bestimmter Qualität einer Ausrichtungsexpression oder/und qua Negation unerwünschter Gegenteile materialiter und formaliter zu strukturieren, zu elaborieren und gegebenenfalls überprüfbar zu machen. *Latente* Politische Sozialisation muß dabei nicht

automatisch unterkomplex, simpler Art und gefährlich sein; sie wird wahrscheinlich überhaupt erst als Ineingreifen vieler gleichsinniger Lernprozesse, also z.B. nicht angesichts eines einzelnen wahrnehmungspsychologisch und präsentationstechnisch durchkomponierten Werbespots für Produktreklame, sondern vermittelt des Systems von Konsumsteuerung und -gratifikation tiefgreifend. *Manifeste* Politische Sozialisation wiederum impliziert nicht notwendigerweise ausgeklügelt-rationelle und vertretbare Curriculummodule oder -jahresprogramme; manchmal nämlich stützt sie sich auf die Unnachgiebigkeit und Stringenz von Aussagen und ihrer Untersetzung, wie z.B. bei einer wiederkehrenden Belehrung von Kindern durch ihren Vater am Frühstückstisch, mit der dieser aus eigener missionarischer Überzeugung darauf hinauswill, den Seinen gebieterisch zu verdeutlichen, weshalb er einen bestimmten Politiker über alle Maßen schätzt, für unterstützenswert hält und bei nächster Gelegenheit von sämtlichen Familienmitgliedern gewählt sehen möchte.

Die leicht vorstellbaren *Grenzen, Lücken und Anfechtbarkeiten* Politischer Sozialisation beiderlei Art legen es nahe, die Konstitution, Differenzierung und Entfaltung politischer Identität nicht Zufällen in Addition punktueller Ereignisse zu überlassen und mithin *Politisierung zielgerichtet-systematisch über minimale Grundierungen hinaus bezüglich störender Löcher, Fehler und Ungereimtheiten* in den laufenden Prozessen politischen Lernens korrektiv zu ergänzen und in bestmöglicher didaktisch-methodischer Verfassung vorzugsweise lebenslänglich, wenn auch nicht ununterbrochen, vorzuhalten. Es sind dann darin *Defizite* zu kompensieren und *Anspruchsberechtigungen* der Lernenden ebenso wie deren *Potentiale* und *für das Gemeinwesen objektiv gebotene Ausstattungen der Subjekte als Staatsbürger/innen* zu würdigen, ohne die keine erst als Zusammenhang, Ausbalancierung und gegenseitig stimulierende tragfähige Kombination von *Adaptation, Reproduktion und Weiterentwicklung der Konstituentien der politischen Grundordnung* unter Beachtung notwendiger Basisvoraussetzungen und -bedingungen verantwortlich und aussichtsreich ist für eine offensive *Vermeidung von Identitätsstagnation oder -regression*.

Dergestaltiger *Politik-Unterricht* jedweder Provenienz ist insofern als exponierte pädagogische und andragogische Bemühung dem Bereich der manifesten Politischen Sozialisation zuzuordnen. Dieser kann freilich, wobei Zwischenstufen und Mischformen wiewohl kaum ohne Stringenzeinbußen vorkommen können, in den *Varianten* primär belehrungsförmiger Politinstruktion als akkumulative affirmativ-systembejahende Unterweisung und Aneignung oder kritisch-emanzipatorischer Bildung als intransitiv-selbstreflexive und systemproblematisierende Auseinandersetzung konzeptualisiert sein, die sich übrigens allesamt verfassungsgemäß erzieherischer Attituden mit ihrem Formungscharakter zu enthalten haben (aber nicht immer wirklich enthalten), für die allenfalls andere Instanzen wie Familien und Religionsgemeinschaften berechtigt sind. Daß nicht einmal die ‚schlech-

testen' Ausprägungen beider Varianten in Diktaturen und anderen offen-autoritären Systemen eine Chance haben können, ließe sich leicht evident machen. Für bürgerlich-demokratische Systeme, die keineswegs gefeit sind vor neo-autoritären Anwendungen, ist bereits um deren Selbsterhaltung willen wenigstens eine *belehrungsförmige oder sonstige affirmative Unterrichtsausrichtung* vonnöten; sie kann aber ‚Bildung‘ nur in einem sehr eingeschränkten Sinne genannt werden, weil sie allein schon in ihren lernpsychologischen Gehalten und bislang bekannten Konzepten die Ermöglichung von *Adaptation und Reproduktion* vereinseitigt und die Gewährleistung von Perspektiven für eine fundamental-kritische *Weiterentwicklung* nach allen denkbaren human-vernünftigen Kriterien, die bei Stagnation und Regression nicht stehenbleiben können, ausdrücklich oder subkutan vernachlässigt.

Als Beitrag für eine Politisierung, die nicht z.B. *obligatorisch* auf Engagement für Demokratischen Sozialismus getrimmt sein darf, ist aber, weil sie kritische Infragestellung und Neuordnung des Systemganzen ohne Gefahren eines Rückfalls in faschistische Barbarei einschließen muß, das *Offenhalten einer Option* für fakultatives Liebäugeln mit ihm unerlässlich, durchaus zulässig und als solches zu konfundieren, um Performanz entfalten zu können. *Prosperierungsbereite und -fähige Demokratie*, die sich glaubwürdig über Formalia hinaus materialiter und in freiheitlich-sozialer Verantwortung den Herausforderungen des Lebens und Überlebens in Würde stellen will, braucht ihrerseits sogar ausdrücklich größeren Umfangs *Politisierung von der Qualität eines demokratischen Sozialcharakters*, den es selbstredend in mehrerlei Optionenakzentuierung geben kann, wie sie sich unter anderem in differenter erstrebenswerten *Bürgerleitbildern* ausdrückt.

Dazu erforderliche Praxis Politischer Bildung, die das nicht gefährden darf, muß daher auch die biographisch ‚mitgebrachte‘ Sozialisation der Lernenden selbst als Bestandteil der sonstigen Gegenstände, um deren Aufklärung es geht, thematisieren und dadurch quasi-therapeutische Funktion für die Kompensation von Defiziten und Schädigungen der Persönlichkeit entfalten. Wenn das intellektuell redlich und pädagogisch verantwortungsbewußt geschieht, ist jedwede Indoktrination für eine einseitig vorabbestimmte Optionenwahl- und Politisierungsperspektive, so sehr auch diese als Möglichkeitsmodelle kritisch zu behandeln sind, oder eine Zuarbeit für fragwürdige Politisierung in Richtung auf einen autoritären Sozialcharakter jedweder Art bereits konzeptgemäß ausgeschlossen und auszuschließen.

In *normativer* Hinsicht kann es Politischer Bildung mit emanzipatorischem Anspruch allein darum gehen dürfen und sollen, *Politisierung als subtil-differenzierte und unbornierte Bewußtwerdung* der politischen Bedingtheit, Beschaffenheit und Gestaltbarkeit des Daseins, seiner subjektiven und objektiven Hintergründe sowie der zur Disposition stehenden alternativen Entwicklungspfade und -entwürfe zu intendieren, um diese zugunsten der

Möglichkeit einer frei zu bestimmenden Einrichtung der politischen Lebensführung durch eine ich-starke politische Identität sich justieren zu lassen. Darin liegen zugleich ausreichende *Anforderungen und Chancen* für eine metakritische Kritik all dessen; und das verstößt nach menschlichem Ermessen ganz sicher nicht gegen den Beutelsbacher Konsens oder geltende Verfassungsgebote, sondern nimmt diese beim Wort und macht ernst mit ihnen.

Ganz anders sieht das aus, wenn eine Zuflucht bei einem autoritären Sozialcharakter indifferent eingeschätzt oder für unwesentlich gehalten wird und Politisierung blauäugig oder infam nach dessen Identitätsmerkmalen begünstigt wird, was als ‚Politische Bildung‘ zwar aufgebläht sein, Politischer Bildung und der ihr zugehörigen Professionsethik jedoch nicht genügen kann. *Affirmative Theorie und Praxis* dazu gehöriger und viel zu oft auch anderer Art des Versäumens von Systemkritik werden dann vielleicht nicht des Verschuldens z.B. einer Anfälligkeit für Populismus, Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und Aggressivität zu bezichtigen sein, sich aber immerhin sagen lassen dürfen, daß sie zu deren Mäßigung oder gar Verhinderung und Überwindung so gut wie nichts beizutragen vermögen oder wenigstens sich anschicken.

Genau das werden aber diejenigen vollmundig in Abrede stellen, welche es lieber mit Ruhe als erste Bürgerpflicht, Mitbestimmung als Kumpanei bei der Exekution legalisiert-fragwürdiger Zivilisationsmuster, willfähriger Schicksalsergebenheit und wohlfeil-kriecherischer Akzeptanz der Herrschenden halten wollen. Ihnen ist – ungeachtet ihrer eigenen Augenwischerei oder Propaganda und damit paradoxerweise – eine *pejorative Anschauung* von Politisierung eigen, weil ihnen eine solche generell unangemessen erscheint, indem sie schlechthin darin ihnen unerwünschtes Hineintragen von Interessenbelangen, Problematisierungen, Einsprüchen, Veränderungsbedarf und Widerstand in elitär geführte Debatten zur Meinungsbildung und Entscheidungsfindung identifizieren mögen – und dadurch, mit einer ihrerseits negativ zu konnotierenden *gegenpolitizierenden Verharrung und Initiative*, einen Konflikt schüren bzw. unvermeidbar machen, der allerdings wohl mit nur didaktischen Erwägungen nicht auszutragen ist. [8]

Im Gegensatz zu der komplexen Sichtweise gewinnt man im Schrifttum, auf Tagungen des Faches und bei vergleichenden Hospitationen gelegentlich den Eindruck, dass das Feld der Politischen Bildung faktisch weniger stringent ist, folglich unübersichtlicher und damit unbestimmter wird. – Wodurch zeichnet es sich Ihrer Ansicht nach aus bzw. wodurch zeichnet es sich nicht aus?

Weitgehende oder gar völlige *Einheitlichkeit oder Vereinheitlichung intentionaler Politischer Sozialisation* mit Ortsmonopolisierung oder größerer Zahl in Verbindlichkeit von Maßgaben, Maßnahmen und Mitteln verpflichteter Instanzen wäre wohl nur in zentralistischen

Staaten (rest)liberalen bis (voll)diktatorischen Typs erwartbar, opportun und relativ effizient. In einer freiheitlich-pluralistischen Gesellschaft, die allerdings zunehmend ökonomischen Gesetzen folgt, darf und muß es indes nicht verwundern, daß auch gerade dort, nämlich als Ware i.w.S., ‚Politische Bildung‘ *vielzählig, vielartig und vieldimensional* wird, einen Verpackungscharakter in diversifizierter Buntheit beibringen und trotz Standard-einhaltung Einzigartigkeit nachweisen muß. Prinzipiell könnte man, gäbe es dabei keine Wettbewerbsverzerrungen, in der damit gegebenen *Konkurrenz oder wechselseitigen Stimulanz* von Begründungen, Programmen und Verwirklichungsbeispielen mit ihrer breiten Palette von Ideen, Emphasen, Temperamenten und Beleuchtungen des Engagements für eine gute Sache ausnahmslos willkommene Belegungen impulsgebender Initiativen, Organe und Veranstaltungen sehen. Mit ihnen wäre eine Horzonterweiterung denkbar, die selbst durch eine Folge zwar gleichgerichteter, aber vielgestaltiger ‚Bildungs‘-Erfahrungen denkbar sind oder Relativierungen durch Kennenlernen grundlegend unterschiedlicher Unterrichtsanancen zum Hintergrund haben.

Zugute kommt dem hierzulande immerhin eine andernorts in der Welt kaum in vergleichbarer Fülle anzutreffende *Infrastruktur* von Trägereinrichtungen, Zuständigkeiten, Verankerungen an Hochschulen und Förderzentralen, schulischen Veranstaltungen, außerschulischen Einrichtungen, Konferenzaktivitäten, Publikationsmöglichkeiten sowie Personalstrukturen und -beständen oder Unterrichtsmitteln. Unabweisbar hat darüber ein im Zeitenwechsel sich äußerlich wandelnder *Traditionsbestand* in immer wieder sich mehr nachholend-einfach als avantgardistisch modernisierender Gestalt herauskristallisiert, der *Selbstinfragestellungen* grundsätzlich zuläßt oder zugemutet bekommt und daher offen oder zu öffnen ist für Veränderungen. Zu ihm gehört eine *Verfassung*, welche ihrerseits Antworten auf die Frage nach der (Beibehaltung oder Veränderung der) *Gesellschaftsordnung, Wirtschaftsweise und Unterrichtsorganisation offen läßt* für politische Entscheidungen und Operationen, Institutionen und Staatsbürger/innen, Schriften und Programme, welche passiv wie aktiv an einer *Verfestigung, Zähmung oder Überwindung* (zunächst der schrecklichsten Eskalationen und Gefahren) des im Neo-Liberalismus verschärften kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells ein vitales und womöglich verallgemeinerungsfähiges Interesse haben.

Zu der darauf fußenden (föderativ geprägten) ‚Landschaft‘ der manifesten Politischen Sozialisation in Unterrichtsgestalt finden sich in der ihrerseits überwiegend systemaffirmativ eingefärbten Fachhistoriographie seit Jahren mehrfach aufgetischte Hinweise auf eine *Pluralisierung der wissenschaftlichen Politikdidaktik*. Sie scheint den Autoren merkwürdigerweise (in einiger Gefährlichkeit eines Sich-Verzetteln) unwillkommen und dennoch (für Beruhigung im Fach und dessen Normalismus) begrüßenswert zu sein, was sich nur begreifen läßt, wenn man bedenkt, daß diese Studien neben mancherlei Chronisten-Leistungen einige irrationale Verzerrungen,

Phobien und Attacken gegenüber nicht zum Mainstream zählenden Proponenten systemkritischer Erwägungen nicht vermieden haben und vermeiden mochten.

So wird denn *zum einen* mit der als Pluralisierung *multiplen Zuwendung zu Detail- oder Nebenfragen der Disziplin* eine merkliche *Ausparzellierung* mit drohender Unübersichtlichkeit und Kräfteschwächung gesehen, über denen nicht einmal mehr basale systemimmanent-gemeinsame Bürgerkompetenzen oder nur Wissensbestände in größerer Zahl sicher scheinen. Die Bezeichnung der Ausparzellierung konstatiert jedoch zugleich ein *Ende der Erarbeitung und Bedeutungskraft umfassend-grundsätzlicher Konzepte* für und durch die wissenschaftliche Politikdidaktik. Deren Spannweite wurde bis dahin in einer ‚Lagerzuordnung‘ – mehr anhand staatlicher Lehrpläne im Föderalismus in A- und B-Länder-Dichotomie als einer damit nur vordergründig umgangenen Hervorhebung der wissenschafts- wie gegenstandstheoretischen und -methodologischen Differenzen zwischen bürgerlich-liberalen bis -erzkonservativen und demokratisch-sozialistischen oder anderweitig links positionierten Fachvorstellungen – zu erfassen versucht. Darüber ist *zum anderen* eine trotz der Bedenken unverhohlene, aber mehr ressentimenthafte als fachimmanent oder politisch transparent begründete *Sympathie für die Pluralisierung* erwachsen. Präzisiert wird diese mit der wahrscheinlich gerne gewagten hämischen Vermutung, daß mit dem vermeintlichen Ende (der Ausarbeitung und der Strahlkraft) umfassender Konzepte vor allem das *Aus für kritisch-emanzipatorische Überlegungen* gekommen sein könnte, das man freilich, nicht ohne Konfliktscheu, lieber auf behauptete Praxisferne und schwere Verständlichkeit zu schieben trachtet.

Das wird noch dadurch unterstrichen, daß schon damals und seither im Mainstream-Betrieb die Bevorzugung einer *additiven Zuwendung zu meist partikularen Fragen* mehr methodischer als didaktischer Provenienz mit Hinwendung zur Digitalisierung unübersehbar geworden ist. Eigen ist ihr ein nur seltener und noch dazu bloß *punktuel-ler Bezug auf Versatzstücke* vormaliger Konzepte meist affirmativer Orientierung. Auffällig ist des weiteren eine (ohne hinreichende Kompatibilitätsprüfung) oft beliebig anmutende *Beanspruchung zahlloser eklektisch, inkohärent und collagenförmig aufgegriffener Bindestrich-Referenztheorien* zur willfährig scheinenden Bedienung, Rechtfertigung, Implementation und Elaboration im bildungspolitischen Neo-Liberalismus aufgenötigter Belange von Kompetenzorientierung oder Demokratie-Lernen und E-Learning sowie bei alledem insbesondere der monistischen Etablierung positivistischer Empirie zur Abbildung und Begleitung sozialwissenschaftlich-politischen Lernens. Daß damit zuweilen selbstherrlich eine *mandarinartige Zeitgeist-Definition für das Fach* vorgenommen wird, über der Kritische Politikdidaktik oder Kritische Politische Bildung und ihre Derivate oder Befürworter als ‚out‘ erscheinen sollen (um nicht zu sagen: exkludiert werden), wiegt selbst mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens nicht einmal näherungsweise so schwer wie der *eklatante Verlust an Bereitschaft und Anstrengung-*

gen, wissenschafts- und gegenstandstheoretische sowie forschungsmethodische Grundlagen politikdidaktischer Theoriebildung in der sich anbietenden Breite über die Rituale stereotyp-empiristischer Forschungsarbeit unter *Ausblendung konträrer Erkenntnis- und Handlungsinteressen und -verfahren* hinaus zu erörtern.

Dieses Versäumnis erfolgt – ohne tatsächlich anders ausgerichteten naiven und anspruchsvollen Nachfragebedarf der Praxis zu stillen oder wenigstens seriös zu erheben und erklärlich zu machen, ganz so, als würde Medizin auf Grundlagenforschung und Gesundheitsphilosophie verzichten oder nur der Pharmaindustrie zuarbeiten müssen – bezeichnenderweise im Einklang mit der meist unverbundenen Traktierung unzähliger Themen der bloßen Tagespolitik und dahinter anklingenden vereinzelt Basaldilemmata. Unversehens gerät das, wiewohl im Selbstverständnis als Modernisierung auf der Höhe der Zeit schlechthin ausgegeben, regressiv zur *Wiederauflage von Kanon- bzw. Stoff- oder Lernzielorientierung* nach dem Modus materialer oder formaler Bildung. Dem wird, sofern sie überhaupt in Betracht gezogen wird, absurderweise und geschichts- bzw. konzeptblind auch Zuwendung zu Schlüsselproblemen schon zugeordnet, allerdings um den Preis einer Mißdeutung des damit in Wahrheit sich verbindenden kategorialen Lernens als Begriffshuberei. Das geschieht ohne intensives Eingehen auf größer bemessene nationale und internationale Herausforderungen und Zivilisationsentwürfe, jedoch in *fragmentierenden Einlassungen auf Standardisierungszuschnitte* nach dem Modus post-moderner Indifferenz im Vorfeld der anstehenden Algorithmisierung der Modularisierung, falsch verstandenen Individualisierung und Lernkontrolle im Unterricht mit Trivialitätsgefahr.

Die Protagonisten eines über dessen Angemessenheit und die Inakzeptanz andersartiger Fachvorstellungen offenkundig stillschweigenden *Konsensus der Zitationskartelle der Mehrheit* scheinen sich nur um ihrer eigenen Tolerierung willen gegenseitig gewähren zu lassen, während sie doch miteinander im Wettbewerb um Stellen, Ausstattungen und Forschungsgelder oder Reputation stehen, bei deren Gewährung Political Correctness nicht selten maßgeblicher wiegt als fachliches Vermögen. Das führt schließlich in eine *Dialektik der Pluralisierung* dergestalt, daß abseits kleinerer *Dispute über Petitesseangelegenheiten in großer Zahl* es ein Vielerlei der *Gleichförmigkeit nur relativ moderner, weil status-quo-verhaftet bleibender Affirmationsdidaktik* mit allerlei Ausgrenzungen gibt, in der sich, was durchaus selbstredend anerkennenswert ist, zuweilen trotzdem *einzelne interessante Denkanstöße und anständige Bemühungen von größerer Bedeutung* finden. Die in solchem Rahmen angesiedelte Fachdiskussion des Mainstreams ist aber nicht für die Erarbeitung einer in Grundzügen gemeinsam-tragfähigen *Alternative* zu kritisch-emanzipatorischen Ansätzen, für die sich inzwischen nahezu alle Lagerbeiträge schon per se zu halten scheinen, oder eine Widerlegung der ungeliebten Varianten kritisch-emanzipatorischer (Vorarbeiten zu einer)

Didaktik für Politische Bildung in profunder Auseinandersetzung oder gar deren Befruchtung statt vorurteilsbeladener Ausblendung geeignet.

Hinzu kommt, daß unkoordiniert mit der Wissenschaft und einem zuweilen ‚selbstgestrickt‘ anmutenden *politikdidaktischen Eigenleben* der Ausbildung im Referendariat oder in der außerschulischen Praxis, das nicht selten theoriemüde und -verdrossen oder mit praktizistisch zurechtgestutzten Theoriefragmenten bzw. Pseudotheorien oder gewohnheitsgeprägten Erfahrungen erfolgt, es inzwischen eine Riesenmenge an Stundenentwürfen, Materialien, Protokollen und Ideenskizzen gibt. Diese sind *weder erfaßt, klassifiziert und in ihrer Disparität aufgeklärt*, was Lücken für die pädagogische Gesellschaftsanalyse bedeuten könnte, noch, weitaus bedauerlicher, für die *Erneuerung der Politischen Bildung und ihre Theorie zu Korrektiv-, Anschauungs- und Multiplikationszwecken* zusätzlich zu kollegiumsinterner Verbreitung überhaupt verfügbar. Impressionen aus dem Alltag zeigen allerdings zweierlei:

Einerseits gibt es hochgradig *problematische ‚Verstöße‘ gegen fachdisziplinäre Normen und Selbstverständnisse*, zu denen unter anderem eine Art Suspendierung des Beutelsbacher Konsenses in der rechtsstaatskundlich-wertepädagogischen Unterrichtung (nicht nur) von Flüchtlingen und eine unsägliche Unterteilung in Makro- und Mikromethoden des Politik-Unterrichts gehören, die teilweise Medienverwendung mit Methodenwahl gleichsetzt und der Differenz zwischen (keineswegs pluriformitätsgerecht präsenten) Verfahren der Erkenntnisgewinnung und Sozialformen oder Techniken des Unterrichts samt deren inhaltskonstitutiven bzw. -ausblenden Bedeutung nicht bewußt ist. In die auch insofern tatsächlich unübersichtlichen und unbestimmten zahlreichen *Felder der ‚Politischen Bildung‘ als mittelbare Orte politischer Erfahrungen* Einblick zu nehmen, ist allerdings vor jedem erhabenen Voyeurismus in Denunziationsabsicht zu schützen, weil darüber das Offenbarmachen der sozio-ökonomischen Hintergründe zu kurz käme.

Andererseits steht überdies erlebnisgemäß durchaus zu erwarten, daß sich in manchen Gelegenheiten eines kreativen Durchwuseln in der Praxis *vorbildliche – intuitive wie hervorragend reflektierte und anregungsreich-weiterführende – Beispiele* manifester Politischer Sozialisation finden lassen, die Berücksichtigung für verallgemeinerungsfähige didaktische Überlegungen finden sollten und einer citizennahen Praxisforschung Impulse zu geben vermögen. Im Rahmen dessen sind – als Überwindung der Separierung oder des Gegeneinanderausspielens der Felder vollwertiger und wenigstens gutartig versuchter Politischer Bildung – denkbare *Solidarisierungs- und Synergieeffekte* eine keineswegs apolitische, nämlich zivilgesellschaftlich-fachpolitische *Serviceleistung gegen die Dissoziation* pädagogischer Träger/innen kritischen Geistes und *Rückenstärkung für zivilcourageierte Alltagsarbeit*.

All das und die nebenher stattfindende *gemeinsame Auszeichnung der systemkonform-affirmativen und kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung* durch Stellenstreichungen, Schließung von Tagungsstätten, Umwidmungen von Unterrichtsaufgaben für ökonomie- und technikkonformes Lernen, Minderstellung des Fachvolumens sowie seines Personals und Rangs oder seiner Karriererelevanz sowie Frustration vieler zuweilen von Paukerallüren und oft von Unterrichtsausfall generierter Schüler/innen können weder der stillschweigenden und zynischen Entmachtung des Faches mit einer mittelfristigen Zurückschraubung von Vielfalt Paroli zu bieten noch den aufklärungsbedürftigen Problemen der zeitgenössischen Politik didaktisch beizukommen helfen. Unterstützung verdienen auch die *Nachwuchskräfte für die wissenschaftliche Politikdidaktik*, die mit teils prekären Beschäftigungsverhältnissen, Abhängigkeiten in der universitären Hierarchieverschärfung und Ressourcenbewirtschaftung oder ungewissen Zukunftsaussichten und Pressionen des Publikationswesens erheblichen *Zwängen zur Selbstaustlieferung* an die Bedienung von pluralitätsgenehmen Leistungen im Spannungsfeld von einander widerstreitenden Erwartungen an Originalität, Anpassung, Authentizität, Ehrlichkeit, mißstandsvernebelnde Übernahme von Vertretungsaufgaben zu schlechten Konditionen, Initiation in unklare Fachkulturen und Kommerzialisierung ihrer Leistungen zu leiden haben, bei der nicht erst auf lange Sicht die Erkenntnisqualitäten und Theorieergebnisse ganz enorm beeinträchtigt werden.

Wenigstens dem abgesicherten *Establishment* müßte es daher endlich, anstatt gleichsam selbst im eigenen Saft der Selbstzufriedenheit sich ‚verbraten‘ zu lassen, die zuweilen aus Preisverleihungen und Eigenlob bei Tagungen oder im Schrifttum spricht, wichtig werden, für einen *in klarer Paradigmentypen-Unterscheidung revidierten Pluralismus zwecks Verminderung weiteren Verfalls der Politischen Bildung sowie ihrer fachaufklärerischen und konzeptionellen Wissenschaft* zu sorgen, die nicht in einem Zurück, Weiter-So oder Noch-mehr-Vielerlei bestehen kann und darf. Erstrebenswert wäre als umsichtige Organisation einer wahrhaft diskursiven und nicht bloß statementtauschenden Inangriff- bzw. Wiederaufnahme eine historisch spezifizierende Um- oder Neuakzentuierung und Konsequenzziehung zur allzu lange versäumten bzw. viel zu früh (im trügerischen Vertrauen auf die Tragfähigkeit der mehrheitlich etablierten Konzept-Versatzstücke, im Zuge des auch beim Sozialwissenschaftlichen Unterricht erfolgten Anschlusses der DDR an herrschende BRD-Usancen, anlässlich etwaiger Einbußen an Unabhängigkeit durch Kotau vor Erwartungshaltungen und Interessen einzelner Kooperationspartner sowie einer rasant schleichenden Konzentration bis Monopolisierung der Fachpublizistik mit ihren zunehmend rigider werdenden Riten) abgebrochenen und verschobenen *Austragung der Fundamental- und Kardinalkontroverse* über mehr als nur im Beutelsbacher Konsens ausgemachte und endlich nachdrücklicher auf seiner Basis einvernehmliche *Zielrichtungen und -koordinaten* anhand allgemein zu teilender didaktischer und

methodischer Implikationen sowie von allen zu schützender Werte im fachlichen Proprium.

Dabei ist nicht an Politische Bildung wie eine zentralistische Staatsdidaktik ohne Flexibilität, Varianten und Modifizierbarkeit zu denken. Doch müßte sichergestellt werden, daß sich ‚Politische Bildung‘ nicht weiterhin von Bundesland zu Bundesland oder gar von Schule zu Schule oder von schulischen zu außerschulischen Einrichtungen derart eklatant unterscheidet, daß es ihrer so viele Gesichter, Definitionen und Gütekriterien gibt wie Lehrkräfte und Lehrstühle, Studien- und Prüfungsordnungen, Hochschulorte und Richtlinien sowie semantisch streuende Fachbezeichnungen – mit Ergebnissen für die Politische Sozialisation, die so heterogen-löchrig sind wie bei den Schreib- und Lesefertigkeiten bzw. naturwissenschaftlichen Kompetenzen oder desintegrativ wie zerstritten-verfallende Sozialmilieus. [9]

Ist diese ‚Großperspektive‘ nicht angesichts der Wirklichkeit an den Universitäten vielleicht reichlich illusionär? Nur noch fünf Prozent der Studierenden engagieren sich. Bei den Gremienwahlen an Hochschulen liegt ihre Beteiligung im einstelligen Prozentbereich. – Ist das hinnehmbar, woran liegt das, und was ist zu tun oder zu unterlassen? Kurzum: Wie geht man mit ‚unpolitischen Studenten‘ um?

Wehklagen über angeblich oder nachweisbar *apolitische, ent- und fehlpolitisierte oder unpolitische Studierende* hat es zu allen Zeiten gegeben und sind mit unterschiedlichen Normvorstellungen verbunden, die bei jedem Betrachtungsstandpunkt wechseln. Zwar mag die allgemeine Erwartung nachvollziehbar sein, wonach wenigstens Studierende und Hochschulabsolventen minimalerweise benötigte *Dispositionen für eine kritisch-mündige Partizipation* an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten, mindestens aber in der eigenen engeren Community beizubringen imstande sein müßten. Doch ist in der Demokratie heute weniger denn je zu verlangen, daß ihnen, abseits einer besonderen Inverantwortungnahme für zugekommene Bildungsprivilegien, andere politische Ansprüche zumutbar sein sollen als den übrigen Bewohnern von Staatsgesellschaften.

So ist denn auch, ohne das fatalistisch als Unausweichlichkeit zu sehen, daran zu erinnern, daß es stets nur ein – noch dazu fachdisziplinär differenter – Teil der Studierenden war, der sich durch *exponiertes Engagement* ausgezeichnet hat. Die begeisterte *Nähe zu Nation, Führerfiguren und Ideologienbündel* im Kaiserreich und faschistischen Dritten Reich geben dabei sicher keine Vorbildlichkeit ab. Und die hochschulinternen wie -externen *Umtriebigkeiten der Achtundsechziger* von teils als tentativ-avantgardistisch wahrgenommener Beschaffenheit, die eine Hochphase studentischer Politisiertheit im Einklang mit Unterstützung aus Medien, bei Intellektuellen und anderen jungen Leuten oder sonstigen Sympathisanten markieren, waren ja bei aller Bewegungsbedeutung für eine dringend nötige Umkrepelung der Politischen Kultur nicht nur in manchen Phänomenen

und Folgen *ambivalent*, sondern auch *keine Sache der Mehrheit* der Studierenden, *wenig verankert oder eindringend* in proletarische oder konservativ-bürgerliche Sozialmilieus – und auch keineswegs in allen Aspekten von Dauer.

Immerhin konnten sie von *Veränderungsbedarf* nach verbliebenen Defiziten der Vergangenheitsbewältigung, ökonomisch bedingten Liberalisierungsvorgängen, Generationswechsel in der Ordinarienuniversität, Attraktivität neuartiger Protestformen, Aussicht auf Drittelparität zugunsten studentischer Mitbestimmung in Hochschulfragen und allgemeinpolitischem Mandat sowie Aufbruchsstimmungen im Angesicht einer weltweit brüchig gewordenen Akzeptanz des militaristisch-ökonomischen Komplexes im Kapitalismus und Vertrauen auf eine einträgliche Berufstätigkeit oder partiell auch ansonsten sichere Zukunft zehren. Infolge der daraufhin nur ungenügend eingeleiteten und inzwischen ernüchternderweise reaktionär *zurückgeschraubten Reformen an Universitäten und in der Gesellschaft*, aus denen schließlich *ökonomistisch-neoliberale Regime* erwachsen sind, haben sich die *Vorzeichen für studentische Politisierung allerdings massiv gewandelt*.

Universitäten stellen schon längst nicht mehr den primären und prioritären Lebensmittelpunkt von Studierenden dar und bieten aufgrund wiedererstarkter Hierarchisierung und um sich greifender Verschulung, formalisiert-rigider Leistungsanforderungen und permanenten Prüfungsstresses *kaum noch Handlungsräume für wirksam-sinnvolle politische Mitbestimmung* in grundlegenden Fragen. Gegriffen hat eine tiefgreifende *Transformation* jeder Alma Mater in eine *tendenziell post- oder nur noch eingeschränkt-kritische Funktionseinheit bürokratischen Forschungsbeamtentums*, über der bei finanzpolitischer Steuerung außer- wie überfachliche Studien und akademische Diskurskultur verarmen. Sie bewirkt ein Übriges für ein nur *geringes Interesse an der Ausschöpfung und Mitgestaltung* der Hochschulen als politische Erfahrungsräume. Denn ihre disziplinierende, in drohender Prekarisierung von Akademikern sich fortsetzende Wirkung ist alles andere als ermutigend. Dabei sind häufig sich niederschlagende Mängel der Politischen und andersartigen Sozialisation vor und neben dem Studium als politisierungseinschränkende Faktoren noch nicht einmal mitbedacht.

Rückzüge aus derartigen Kontexten sind mindestens verständlich und unterliegen zuweilen ausdrücklich einer klug-reflektierten politischen Entscheidung mit und ohne Egoismusbasis. Immerhin sind aber überdies daneben bei nicht wenigen Studierenden nach wie vor ein waches Interesse an politischen Fragen, überdurchschnittliche politische Informiertheit und reges Engagement im Umfeld des Studiums – wie etwa besonders in sozialen Bewegungen, Freiwilligendiensten für Nachhaltigkeit, Betreuung von Asylsuchenden, Erprobung alternativer Lebens-, Verkehrs- und Kommunikationsformen – anzutreffen. Gerade weil darin ebenso wie in den damit zugleich einhergehenden und nicht aufgehoben

(Selbst-)Beschränkungen *typische positive und negative Merkmale der Politischen Kultur* im Lande sich beispielhaft auf tun und begleitet werden, lohnt es und ist es auch nötig, daran in vielen Lernzusammenhängen hochschulischer Studiengänge anzuknüpfen, wenn es um die *Nutzung und Aufarbeitung von Sozialisierungseffekten als Studienvoraussetzungen* geht oder noch gehen darf.

Das wird vermutlich in den verschiedenen Studiengängen unterschiedlich auszusehen haben, betrifft aber in ganz außerordentlicher Weise vor allem die *fachwissenschaftliche und didaktische Ausbildung für Tätigkeiten im Sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Sollte das bei entsprechend konfigurierter *Hochschullehre* nicht einmal mehr in *funktionalistischer Formalqualifizierung* ohne identitätsgewährende Sinnhaftigkeit versanden, müßte es sich dabei zusammen mit der *wissenschaftlich-akademischen Qualifikation* um genuin *Politische Allgemeinbildung als Kompensation* früherer Unterrichtsversäumnisse und Aufbaustudien für Fortgeschrittene mit Selbstversuchen handeln. Ihrer könnten selbst manche Lehrstuhlinhaber/innen im Fach bedürfen, die – ungeachtet ihrer im einzelnen gern als hochwertig anzusehenden Meriten in Lehre, Forschung oder gar auch noch Unterrichtspraxis – in der eigenen Kindheit und Jugend, ihrem persönlichen angeleiteten wie autodidaktischem Studium und nur selbstreferentiellen Kollegiumskontakten nichts anderes als eine Auswahl an ‚Politischer Bildung‘, nie oder selten bloß deren Gesamtspektrum oder Alternativen dazu kennengelernt haben oder wahrnehmen mochten. So, wie Psychotherapie Personal voraussetzt, das sich selbst einer Psychoanalyse unterzogen hat, braucht Politische Bildung indes Leute, die ihrerseits nicht *durch politische Halbbildung sich selbst, ihren Adressaten und dem Lehrauftrag im Wege stehen*.

Naheliegender und empfehlenswert wird damit die *Einführung, Erprobung und Verstetigung statusgruppenkooperativer Aneignungs- und Problematisierungsformen*, welche die zeitweise vorrangig gebotene Übertragung selektiver Forschungsergebnisse in die Lehre in einem *Studium als primär forschend-entdeckendes Lernen* schrittweise ergänzt, minimiert und ersetzt. Dafür bietet sich eine *projektgestützte Produktorientierung* an, die auf eine intensive *Beteiligung von Studierenden an der Sichtung, Aufbereitung und Auswertung* der (am besten totalitäts-)empirischen und (aufklärungsbedürftig-)programmtauglichen *Grundlagen, Ausprägungen, Wirkungen und Funktionen der maßgeblichen affirmativen und kritisch-emanzipatorischen Varianten Sozialwissenschaftlichen Unterrichts* hinausläuft. Zu widmen ist diese der verknüpfenden Klärung, Koordination, Begleitung und Aufarbeitung der umfänglich reflexiven und evidenzbasierten Auslotung der Ergebnisse und Folgen von hypothetisch-empfehlender und bewußt wie beiläufig bereits in Kraft gesetzter Entwicklungsarbeit für Antworten auf praxisleitende und praxiserschließende Fragen nach dem ‚*Warum, Wozu, Was, Wie und Womit*‘ der *Politischen Bildung*. Mit ihnen wird,

was Raum läßt für flankierende Studien unterschiedlicher Fragestellungen, der Interdependenzzusammenhang von gesellschafts-, politik- und bildungstheoretisch unteretzter Legitimation und Begründung, Absichten-, Ziel- und Gegenstandsbestimmung sowie Verfahrensweisen- und Mittelzuordnung als Ganzes und in seinen Details fokussiert.

Kooperativ-partizipative Untersuchungsarbeit dieser Art dient der *Kultivierung der wissenschaftlichen Disziplin und ihrer Außenwirkungen* ohne Einschränkungen und dennoch mit Vermeidung von unnötigen Ausfransungen und Energieeinbußen. Sie würdigt zudem auf ergiebige Weise die *Distributions- und Multiplikationsaufgaben*, die Studierenden als Mittler zwischen selbst gerade erst noch erfahrener Schulpraxis und den eigenen Peers sowie den älteren Generationen und dem Fachestablishment der zuständigen Wissenschaften zukommen. Das wird erweitert, wenn jetzige Schüler/innen und ihre Lehrkräfte über klassische, aber ohnehin auch anders als bislang organisierbare Praktika hinaus in somit *selbst-evaluativ wirksame Kontakte* als reflektierende Agens-Subjekte mit genuiner Betroffenheit einbezogen werden. Der *Inhaltsebene* der gerne streitbaren Fachkommunikation muß allerdings auf der *Beziehungsebene* eine sozialemotional verständnisreiche und warmherzige Kommunikation entsprechen, ohne die Ansprüche Politischer Bildung unglaubwürdig werden.

Für das *Grund(lagen)studium* (insbesondere zur Geschichte, Systematik, Differenzierung und Vernetzung sowie zum State of the Art von Theorie und Praxis der Politischen Bildung und ihrer Kontexte) bieten sich dabei – für den *Spirit des Fachgeschehens* sowie seiner Repräsentanten sensibilisierende und – später aufgreifbare oder weiter zu professionalisierende *Erkundungs- und Lektürephasen* an, die sich nicht auf alle Aspekte des Fachfeldes einlassen müssen, jedoch im Blick auf dessen *bedeutsam-allgemeine Elemente und Zusammenhänge* geteilter und umstrittener Selbstverständnisse eine *Integration und Synthetisierung* statt beziehungsarme Addition *fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Anteile* intendieren und betreiben müßten. Gelingen kann das, zumal bei einer *Abstimmung von Veranstaltungen zur Überblicksgewinnung und exemplarischen Vertiefung*, in zweierlei Hinsichten:

Zum einen sollte für eine *vielseitige Erschließung statt rekonstruktiver Exegese der fachwissenschaftlichen Systematiken und einzeldisziplinären bzw. bereichsspezifischen Erträge* von praktischen, ohne aber instrumentalistisch verharrenden *Bedürfnissen der Praxis* theoretisch begründeter Politischer Bildung ausgegangen werden. *Zum anderen* wären *fachwissenschaftliche Besonderheiten*, ggf. im *Abgleich mit noch unbearbeiteten rezenten Herausforderungen der Politik*, auf den *Bildungsgehalt ihrer Inhalte* hin zu untersuchen. Beiden anzumahlen, vorwegzunehmen und nachzuordnen sind methodische und mediale Fragen vor dem Hintergrund tragfähiger Absichten- und Intentionengewinnung, die ihrerseits als Kontroversenaustragung nachvollziehbar

oder stimulierbar sind. Bei jedem daraufhin *spiralförmig angelegten Hochschulcurriculum* steht nicht die bloße Reproduktion in Häppchenmodulen quasi-indoktrinierender Art im Vordergrund, sondern eine *eigenaktiv-kreative Durchforstung problemhaltiger Themen als Gegenstände reflexiver Forschungsarbeit*, die selbstredend von bereits erfahrenen Angehörigen der Fach-Community regelrecht profitieren kann – und diese selbst sich und ihre Referenzen über eingeschliffene Dominanzen oder Lücken hinaus weiterentwickeln lassen.

Bei der konkreten Ausgestaltung derart konzentrierter und dennoch variabel vorstellbarer *Hochschuldidaktik*, die anstelle von Ausgrenzungen und Bevorzugungen ein *kritisches Zusammendenken und Ausschöpfen verzweigter Diskurslinien* vorsieht, kann eine Ausrichtung auf die (Mitwirkung an der) Austragung der *Fundamentalkonflikte zwischen Theorien (affirmativ-traditionellen und kritisch-emanzipatorischen Typs)* und innerhalb dieser behilflich sein. Die darin liegende *Polarisierung* zielt allerdings nicht auf – trotzdem nicht auszuschließende – tiefe und andauernde Zerwürfnisse und Spaltungen im Fach, sondern auf die *Klärung von essentiellen Ausgangspunkten* für die Intensivierung von Zuwendungen zur Sache sowie für partielle Einigungsprozesse und Potentiale für synergetisches Zusammenwirken zugunsten manchmal nötiger zukunftsöffener Problembewältigung über Gegensätze hinweg. So kann Konsensmangel durch Kompromisse auf Zeit gemildert werden, die vielleicht erst später reif wird für Konflikterneuerung. Das ist insofern erträglich und weiterführend, als Didaktik für Politische Bildung nicht allein eine Frage des *epistemischen Ringens um Richtigkeits- und Wahrheitsansprüche ist, sondern auch eine Frage widerstreitender politischer Interessen*, die sich allerdings unter dem Einfluß von Problemdruck in der globalen Zivilisation, Lernprozessen und neuen Argumenten oder Wissensvorräten wandeln können oder ermitteln lassen.

Darin liegt eine gewisse *Aussicht auf symmetrische Erörterungen* (z.B. zwischen Studierenden und Lehrenden, Forschern unterschiedlicher Couleur oder zwischen Wissenschaft und Gesellschaft) unter Überwindung ihrer Verzerrungen durch Übermacht unvernünftiger Rücksichten auf ökonomische Partikularinteressen oder Privilegienrettung. Sie wird größer, wenn grundsätzlich im *Pendelschlag von Abstraktion und Konkretion* oder *Theorie und Praxis* gearbeitet wird und *komparative Verfahren* der Ermittlung von Unterschieden und Besonderheiten alternativer Argumentationen, Projektionen, Deutungen und Fortschreibungen *maßgeblich geworden und vernachlässigter Dispositive, Narrationen und Szenarien* vor allem zu *grundsätzlichen Auswahl- und Entscheidungsbelangen von subjektivem und objektivem Rang* unter Legitimationsprüfung, Ideologiekritik und Folgenabschätzung auf keinen Fall versäumt werden. Im Zuge dessen läßt sich allerdings noch erfahren, daß *Mainstream-Zugehörigkeit* nicht zwingend Ausdruck von geistig-moralischer Güteüberlegenheit und Praxis-tauglichkeit der wissenschaftlichen Produkte ist, sondern immer wieder eher eine Folge opportunistischen Tak-

tierens, Seilschaftengeklügel und Rückgratverlusts. Auch wenn das nicht unausweichlich alle *Außenseiterpositionen* höherklassig und erstrebenswert sein läßt, derer es aber als Korrektiv allemal bedarf, keimt doch darin das Erfordernis einer Beibehaltung oder Wiederaufnahme von Polarisierungen auf.

Sie legen eine Aufwertung *synoptischer Zeitdiagnosen* nahe, die auf eine *Mehrfachumkreisung und bewußtseinsauslüftende Durcharbeitung von Mega-, Meta- und einzelnen Schlüsselproblemen* geradezu notwendigerweise vordringt und die es nicht zuletzt von studentischer Seite eigenaktiv aufzuspüren, anzustoßen und zu beflügeln gilt. Wünschenswert ist das, damit erworbene *Sicherheiten* im dialektisch-didaktischen Denken und Handeln mit Aussicht auf rationale und diagnostisch untersetzte Planungsarbeit für den Unterricht, die einen weiteren Schwerpunkt zu bilden hätte, *Performanz* erfahren und sich zugunsten anderer Beteiligten und Betroffener ausdehnen, aber auch bewähren und auf den Prüfstand stellen lassen können. Im Zuge dessen läßt sich theoretisierend und praxisfühlig über Auslassungen, Erfordernisse und Anreicherungen der *Handhabungen und Erörterungen einer grundlegenden Systemumwälzung* und viele ihrer einzelnen Implikationen in Voraussetzungen, Begleiterscheinungen, Gegnerschaften und Folgen reflektieren. Mit einem *Disput über alternative Modernitätsmuster sowie globale und regionale Modernisierungskonzepte* und deren Repräsentanz in der Politikdidaktik bzw. ihren eigenen Häutungen läßt sich dafür beginnen, eingehen und auslaufen. *Mitwirkung an einer Hochschulpolitik*, die sich nicht mit Verteilungsfragen für Arbeitsmittel bescheidet, sondern auf eine *Reform zur Überwindung der ‚Bologna‘-Nachteile* in andersartigen Strukturen, Verkehrsformen und Zielbezügen jenseits profitabilitätsversessen- und zwanghaft-verkürzter Exzellenzideale zielt, bietet ein *Reflexions- und Aktionsfeld*, das relativ überschaubar, aber auch exemplarisch für Durchblick in einer neo-liberalen Gesellschaft ist und in Hinsicht auf Möglichkeiten für Befreiungsprozesse *Spitzen- und Vorreiterqualität* erreichen kann.

Auch wenn in derartigen Überlegungen zu einer *partizipationsorientiert-politisierenden Hochschullehre* allerlei Prinzipien Kritischer Politikdidaktik (als originäre Wissenschaftsdisziplin und Praxisfolie für Politische Bil-

dung) und ihrer eigenen Bezüge als strukturelle, thematische und prozedurale Eckpfeiler anklingen, ist deren Anraten doch keineswegs mit einer Indoktrination für nur eine einzelne Konzeption gleichzusetzen. Denn in deren *Adaptation und Kritik* haben ja alle konkurrierenden Konzepte eine reelle Chance der fairen Thematisierung und Bewährung, zumal dann, wenn ihre Protagonisten für sich selbst und ihre Anschauungen sprechen können. Diese *exemplarische Einführung in Möglichkeiten und Grenzen politisch folgenreicher epistemischer Komplexitätsbewältigung in Wirklichkeitsdechiffrierungen zur Wiederaneignung von Subjektivität und Kultivierung von Selbstverfügungsfähigkeit* der Menschen als Individuen, Gruppenmitglieder und Gattungsangehörige im Schnittfeld der epochalen Daseinsalternativen könnte die Basis sein von (wiederum zunächst hochschulpolitischen Diskursen für) einen *Minimalkonsens über das akademische Studium* der Theorie und Praxis Sozialwissenschaftlichen Unterrichts, der den Beutelsbacher Konsens im schulischen wie außerschulischen Unterricht stärkt, aufwertet und besser als bisher konfundiert.

Das dürfte erst recht der Fall sein, wenn die Beachtung und Gewährleistung des einen wie des anderen Konsensus im erfahrungsräumlichen Rahmen der *Erörterung von Reformen der normativen und empirischen Verfassung nationaler und weltgesellschaftlicher Existenzumstände und -ordnungen mit einer streitbaren Demokratie* erfolgt, um auch darin zwar vorläufig eine *Art Blaupause oder Passepartout für die Bewältigung von existentiellen Mega- und Metaschlüsselproblemen* zu suchen und zu finden, darüber aber die (Behandlung der) Alltagsorgen der Menschen, die sich in den einfacheren Schlüsselproblemen oder Subdilemmata schon dramatisch auftun, nicht zu vernachlässigen. Weil in eben diesen aber auch massive Gegenkräfte für emanzipatorische Anwendungen und somit auch einer gewandelten Kultur der hochschulischen Lehre sich symbolisieren oder mittelbar angreifen, ist *Optimismus als Hoffnungssubstanz nur begrenzt* möglich. Doch mit dieser Skepsis fängt das Eintauchen in die Dynamik der Politik und des Politischen wie auch deren Infragestellung mithilfe von Bildungsarbeit bereits an. [10]

Lieber Herr Professor Claußen, vielen Dank für die ausführlichen Antworten.

Anmerkungen

Die nachfolgenden minimalen Hinweise bezeichnen Überlegungen zum argumentativen Hintergrund der hier thesenartig versuchten Antworten, die synoptisch und aktualisierend sowie weiterführend auf teils einschlägige relevante Einlassungen anläßlich der Fragen Zitierter genauer eingehen und präzise Referenzangaben enthalten.

[1] Zur systematischen Erschließung siehe Bernhard Claußen, *Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft* (1984), Neuaufl., Wiesbaden 2013, sowie vorbereitende und angeschlossene Arbeiten.

[2] Vgl. Bernhard Claußen, *Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik: Aktualität und Aktualisierung eines Propriums*, in: *Polis 14* (2013), 2, S. 7-10; Bernhard Claußen, *Kritische Politische Bildung – mit oder ohne Kritische Theorie? Nötige Konturen und zeitypische Defizite eines sozialphilosophischen Identitätskerns emanzipatorischer didaktischer Perspektiven*, Sonderdruck, Hamburg 2015; Bernhard Claußen, *Kritische Theorie und Politische Bildung in der Gegenwartsepoche. Zur Aktualität von Aufklärung und Emanzipation für Individuum und Gesellschaft in der reflexiven Demokratie – eine resignationsabholde Antwort auf den Zynismus des Affirmativen im unproduktiven Endzeitalter*, Veröffentlichung 2019 in Vorbereitung.

[3] Dazu und zu den nachfolgenden Ausführungen siehe Bernhard Claußen, *Kontroversität und Multiperspektivität als Politikum. Defizite und Konsequenzen einer Fundierung indoktrinationsfreier Bildung diesseits und jenseits konstruktivistischer Idealismen*, in: *Erwägen – Wissen – Ethik* 20 (2009), S. 252-255.

[4] Vgl. Bernhard Claußen, *Zur aktuellen Problematik sozialwissenschafts-orientierter politischer Bildung im Spannungsfeld von Pluralismus, Parteilichkeit und Konsens*, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart 1987, S. 48-84, sowie spätere Ergänzungen und Anknüpfungen.

[5] Zur Wahrung der Konsensgeltung trotz oder gerade wegen und im Horizont aktuell bleibender, aber auch aktualisierungsbedürftiger und -fähiger systemkritisch-demokratischer Prämissen und Optionen siehe Bernhard Claußen, *Demokratischer Sozialismus und emanzipatorische Politikdidaktik*, in: *Perspektiven des Demokratischen Sozialismus* 2 (1985), S. 6-18, und Bernhard Claußen, *Bildung unter Bedingungen von Heterogenität, Komplexität und Pluralismus – auf dem Wege zur deliberativen Demokratie? Zu zentralen Voraussetzungen und Aufgaben des Umgang der Schule mit politischen Herausforderungen der globalisierten Gesellschaft für eine menschenwürdige Existenz*, in: *Erwägen – Wissen – Ethik* 21 (2010), S. 24-26.

[6] In diesen Hinsichten lies als produktiv-pronounced Konterkarierung anhaltender Verdrängungen im *Mainstream-Diskurs* Bernhard Claußen, *Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie*, Darmstadt 1997; Bernhard Claußen, *Umwelt – Politik – Bildung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen zum ökologischen Gesellschaftskonflikt in fachlicher und didaktischer Perspektive*, Hannover 1999; Bernhard Claußen/Birgit Wellie (Hrsg.), *Umweltpädagogische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit*, Frankfurt/Main 1996.

[7] Nähere sozusagen vorausschauende Begründungen und einige zusätzliche Aussichten anhand von Defizitbefunden sowie der realen Dialektik der herrschenden Existenzverhältnisse bietet Bernhard Claußen, *Politische Persönlichkeit und politische Repräsentation. Zur demokratietheoretischen Bedeutung subjektiver Faktoren und ihrer Sozialisationsgeschichte*, Frankfurt/Main 1988; Bernhard Claußen, *Destruktion und Rekonstruktion von Politik. Zur Vermittlungsfunktion Politischer Bildung im demokratischen Wandel*, in: *Perspektiven des Demokratischen Sozialismus* 10 (1993), S. 24-34; Bernhard Claußen, *Perspektiven der Politik im 21. Jahrhundert. Entwicklungslinien im Spannungsfeld zwischen Zeitdiagnosen, spekulativem Denken und unerledigten gesellschaftlichen Aufgaben*, 2. Aufl., Hamburg 2007; Bernhard Claußen, *Politisches Lernen und die Macht der Virtualität. Mit Online-Medien der Information und Kommunikation zur Erweiterung staatsbürgerlicher Entfaltung und didaktischer Attraktivität oder zum regressiven Verlust von Realitätssinn und Autonomie?* In: Hans-Joachim Petsche u.a. (Hrsg.), *Virtualisierung und Mediatisierung kultureller Räume. Die Neuen Medien – Gewinne – Verluste – Gefahren*, Reprint, Berlin 2015, S. 351-418 und 441-442; Bernhard Claußen, *Generative Demokratie – Bürgergesellschaft – Politische Bildung. Kontexte, Konturen und Konstellationen emanzipatorisch-kultivierter Citoynität vor, während und nach der Ära der Ost-West-Dichotomie*, Sonderdruck-Reprint, Hamburg 2019.

[8] Im einzelnen siehe Bernhard Claußen, *Konstitutionsbedingungen demokratisch-sozialistischer Persönlichkeit. Über einige psycho-politische Aspekte im Sozialisationsprozeß*, in: *Perspektiven des Demokratischen Sozialismus* 5 (1988), S. 201-212, und Bernhard Claußen/Rainer Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation* (1996), Neuaufl., Wiesbaden 2013, sowie als jüngere didaktisch relevante Exemplifikation, die sich anders als meist auf institutionalisierte Schul- und Erwachsenenbildung ausgerichtete Reflexionen auf ein neben oder in deren Räumen immer wichtiger werdendes Handlungsfeld konzentriert, Bernhard Claußen, *Politische Bildung – Pädagogikum im Kontext und Spektrum Sozialer Arbeit*, in: Hans-Uwe Otto u.a. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, abermalige Neuausg.*, München 2018, S. 1166-1174.

[9] Exemplarisch erläuternd vgl. in problemanalytisch-antizipatorischer Herangehensweise Bernhard Claußen, *Politische Bildung heute. Sozialwissenschaftliche Reflexion auf dem Weg zum Substanzverlust*, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 22 (1999), 2, S. 25-43, und Bernhard Claußen, *Konzepte für die Bedeutungslosigkeit der Politischen Bildung? Defizite, Fragwürdigkeiten und Perspektiven der Trendentwicklung der Didaktik der Sozialwissenschaften*, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 25 (2002), 2, S. 73-111, sowie zur konzeptionell-fokussierenden Grundierung zeitgemäßer Alternativen Bernhard Claußen, *Plädoyer für problemorientierte Politische Bildung im Interesse menschenwürdigen Überlebens durch materiale Demokratie, soziale Gerechtigkeit und ökologische Verantwortung. Überlegungen zu einer theoretischen Plattform*, Berlin 2001, und Bernhard Claußen, *Bildungspolitische Aspekte der Politischen Bildung in Deutschland. Eine Positionsbestimmung in zwanzig annotierten Thesen*, Berlin 2002.

[10] Zur Kontrastierung anhaltender unwirtlicher Rahmenbedingungen und hochschuldidaktischer Monotonien, die heute dringender als je zuvor, aber nur unwesentlich historisch zu spezifizieren wäre, beachte Bernhard Claußen, *„Politik“ im Lehramtsstudium. Demokratieorientierte und bildungswissenschaftliche Überlegungen – unter Berücksichtigung des Vereinigungsprozesses in Deutschland*, Hamburg 1992; Bernhard Claußen, *Politische Sozialisation und Partizipation von Studierenden. Perspektiven für eine reformorientierte Bildungspolitik im Hochschulbereich*, in: Stephan Bete u.a. (Hrsg.): *Emanzipative Bildungspolitik*, Münster 1999, S. 175-189; Bernhard Claußen, *Bildung und Emanzipation. Eine politische Verhältnisbestimmung mit Blick auf das Hochschulwesen*, in: Bete u.a., a.a.O., S. 7-30.

Autoren:

Prof. Dr. Bernhard Claußen, Jahrgang 1948 (Universität Hamburg; hauptsächliche Arbeitsgebiete: Didaktik der Politik und des Sozialwissenschaftlichen Unterrichts sowie Bildung und Gesellschaft im Kontext von Globalisierung, Digitalisierung und ökologisch-sozialer Systemtransformation der Politischen Kultur).

Die Fragen entwickelten und stellten Annegret Jansen, Henrik Peitsch, Dr. Sven Rößler und Nikolaj Schulte-Wörmann (Carl-von Ossietzky-Universität Oldenburg).

Die Beibehaltung der ‚alten‘ Regeln der Rechtschreibung in den Antworten erfolgt auf ausdrücklichen Wunsch des Befragten. Davon abweichende Silbentrennung ist Ergebnis digitalisierter Layoutredaktion.

Meine Forschung ganz groß Think-Tank-Analyse „live on air“

Dieter Plehwe

Dienstag, 7. November 2017, später Abend. Zeit für Die Anstalt. Mit einem Glas Rotwein mache ich es mir auf dem Sofa gemütlich. Ich schätze diese politische Kabarettssendung im ZDF, die Unterhaltung mit Analyse verbindet. Heute allerdings fällt mir fast das Glas aus der Hand. Denn erklärt wird mir – meine eigene Forschung.

Seit Jahrzehnten untersuche ich die internationalen Netzwerke von Think-Tanks. Nicht selten sehen sich meine Kollegen und ich, die wir unsere Zeit mit der empirischen oder investigativen Untersuchung von neoliberalen und anderen Machteliten verbringen, dem Vorwurf ausgesetzt, wir seien Anhänger einer Verschwörungstheorie. Immer wieder wird damit der Versuch gemacht, von gravierenden Asymmetrien und manipulativen Techniken der professionellen und strategischen Einflussnahme abzulenken. Es handelt sich eben nicht um Verschwörungen, weil die entsprechenden Netzwerke sozialwissenschaftlich erforscht und mit geeigneten investigativen Methoden recherchiert werden können. Zum Beispiel deckte der Journalist Volker Lilienthal von epd medien auf, dass die Initiative für eine neue soziale Marktwirtschaft der Metall-Arbeitgeberverbände ihr Thema für 58.670 Euro in der Vorabendserie Marienhof platzierte. Eine solche verbotene Schleichwerbung wird auch von anderen Verbänden genutzt, zum Beispiel vom Gesamtverband der Versicherungswirtschaft und vom Verband der Arzneimittelhersteller.

Machteliten sind bei Charles Wright Mills die Führungskräfte von großen Organisationen im Staat, im Militär und in der Wirtschaft. Die Medien- und Wissenschaftslandschaft spielten bei Mills zum Zeitpunkt der Entstehung der Theorie in den 1950er-Jahren noch keine große Rolle. Die Erforschung von Think-Tank-Netzwerken stellt also eine theoretische Erweiterung der Machtelitentheorie dar: Zum einen können im Vergleich zu Großkonzernen eher kleine Organisationen wie Think-Tanks erstaunlich einflussreich werden, wenn sie in größeren Zusammenhängen koordiniert und gut vernetzt arbeiten. Zum anderen sind Machteliten und Einflussnahme nicht national beschränkt. Globale Netzwerke von Intellektuellen und Think-Tanks und deren Finanziern bilden eine transnationale Infrastruktur, über die eine Vielzahl von akademischen, medialen und gesellschaftlichen Diskursen und politischen Entscheidungsprozessen beeinflusst werden können. Mehr als 1.200 Mitglieder zählt die Mont Pèlerin Society (MPS) bisher. Der von Friedrich August von Hayek und anderen 1947 in Mont Pèlerin in der Schweiz gegründete Verein ist ein globaler Zusammenschluss von neoliberalen Wissenschaftlern, Think-Tank-Profis, Unternehmern, Politikern und Journalisten – eine Art neoliberale Internationale. Aktivitäten von Hunderten von Think-Tanks werden alleine unter dem Dach des Atlas

Network weltweit zu einem gewissen Grad koordiniert. Die Unterlagen der Gesellschaft und der jährli-



Foto: David Ausserhofer

chen Konferenzen auf regionaler oder globaler Ebene können nur in Kalifornien eingesehen werden, wo das Archiv der Hoover Institution an der Stanford University das Material bereitstellt. Neben dem Archiv der Mont Pèlerin Society finden sich dort die Nachlässe von wichtigen Mitgliedern wie Friedrich August von Hayek, Milton Friedman oder auch dem Kölner Ökonomen Günter Schmölders.

Gegenüber der Erfahrung, dass wissenschaftliche Arbeit manchmal erst nach Jahren öffentlich wirksam oder zumindest akademisch gewürdigt wird, wenn überhaupt, war das, was ich im November 2017 vom heimischen Sofa aus erleben durfte, ein warmer Regen, eine seltene Anerkennung. Schnell hatte ich verstanden, dass es bei der Anstalt an diesem Abend um mein Thema geht. Max Uthoff und Claus von Wagner erläutern an der Tafel, wie große deutsche Familienunternehmen und ihre Stiftungen über gesponserte Forschung und Medienpartner ein Narrativ zur Vermeidung der Erbschaftsteuer entwickeln: Jede Form der Besteuerung bedrohe Arbeitsplätze. Dann betreten die Mont Pèlerin Society und ihre Präsidentin (dargestellt von Sonja Kling) die Bühne. Für sie sind die dargestellten Lobby-Aktivitäten nur Peanuts, provozierend machen sie sich über dieses in ihren Augen provinzielle Netzwerk deutscher Politik lustig. Die Präsidentin klatscht in die Hände – und jetzt wankt mein Rotwein. Denn das riesige, drei mal drei Meter große Poster, das sich entrollt, zeigt ein Schaubild, auf dem die Mont Pèlerin Society und Hunderte von verbundenen Think-Tanks in einem globalen Netzwerk verzeichnet sind. „Das ist ein Netzwerk!“ Was da bei der Anstalt mal soeben von der Decke fällt, ist die Zusammenstellung aller MPS-nahen Think-Tanks weltweit, geordnet nach Gründungsdaten, das Ergebnis akribischer Forschungsarbeit – auch meiner Arbeit! – über mehrere Jahre. Was denn das Ziel der Mont Pèlerin Society sei, will Claus von Wagner wissen. „Hayek würde sagen, den Liberalismus als absolutes Prinzip sozialer Organisation durchsetzen“, doziert Kling. „Markt gut, Staat schlecht“, souffliert Kabarettist Michi Altinger als ein MPS-naher Unternehmer. Nils Heinrich als MPS-Professor präzisiert das Mantra: „Privatisierung, Steuersenkung, Sozialabbau“. „Deswegen finanziere ich als Unternehmer den ganzen Lobbybums, weil mir der Neoliberalismus taugt“, jubelt Geschäftsmann Michi.

In Deutschland waren es die Netzwerke neoliberaler In-

tellektueller, die Ludwig Erhards Truppen für eine neoliberal ausgerichtete kapitalistische Marktwirtschaft bildeten. Neben Hayek spielten der Präsident des Kieler Weltwirtschaftsinstituts Herbert Giersch und der langjährige Staatssekretär im Bundeswirtschaftsministerium Otto Schlecht eine tragende Rolle. Im Fernsehsketch werden scheinbar mühelos die dreifachen, ineinander verschränkten Netzwerke von Professoren, Think-Tanks und Ideen zusammengespielt, deren Untersuchung zahlreiche Forscherinnen und Forscher seit vielen Jahren beschäftigen. Der Faktencheck der Sendung wird später zeigen, dass zur Vorbereitung auch meine eigene Arbeit herangezogen wurde.

Die humoristischen Qualitäten des politischen Kabarets haben große Wirkung: Direkt nach der Sendung gehen die Anfragen zur Mont Pèlerin Society auf einschlägigen Suchmaschinen im Internet steil nach oben. Den Gesetzen der Aufmerksamkeitsökonomie gemäß – es ist egal, ob gut oder schlecht, Hauptsache, es wird über mich geredet – bedankte sich ein neoliberaler Think-Tank bei der Anstalt für den Beitrag zur Popularisierung der Mont Pèlerin Society und ihrer Think-Tanks mit einer Schachtel Pralinen. Noch Monate später erfahre ich von Kolleginnen, dass sie dort zum ersten Mal von der Mont Pèlerin Society gehört haben. Ich bekomme Besuche von Studierenden, die sich auch an der Forschung über Think-Tanks und deren Einflussnahme beteiligen wollen. Danke schön! Aus dem Kreis des Fanclubs der Anstalt hat sich darüber hinaus eine Social-Media-Gruppe „Mont Pèlerin

Society – Nein Danke“ konstituiert, die das Thema weiterverfolgt. Vielleicht könnte sich von dort ein Netzwerk bilden, das dafür sorgt, dass wenigstens die Finanzierung von Think-Tanks und Stiftungen in Deutschland und Europa so transparent gestaltet wird, dass wir regelmäßig und mehr über die Mäzene der Stiftung Marktwirtschaft oder des Centrums für europäische Politik (CEP) in Freiburg erfahren können und nicht mehr spekulieren müssen, wer dahinter steckt. Apropos Stiftung Marktwirtschaft und CEP: Wer wissen will, wie man hervorragende Think-Tank-Arbeit in Deutschland macht, der sollte sich mit diesen neoliberalen Spitzeninstituten mal ein bisschen genauer beschäftigen. Kommt ein Vorstoß zur Verbesserung der staatlichen Rente, wird über die Stiftung Marktwirtschaft (Professor Raffelhüschen) umgehend die vermeintliche Gegenexpertise mobilisiert. Steht alles am folgenden Tag in der Presse. Gegenrede von linken Think-Tanks? Fehlanzeige.

Die unerwartete Öffentlichkeit für unsere Arbeit an jenem Novemberabend war nicht nur eine schöne Genugtuung für ein paar Forscher-Egos. Der Moment der großen Bühne unterstützt uns auch in dem, was wir mit unserer Arbeit erreichen wollen: Denn Netzwerke und deren Macht bleiben genau solange versteckt und damit ohne Kontrolle, wie sie nicht untersucht werden. Es ist also im Interesse all jener, die nichts zu verbergen haben, zum Gegenstand der Diskussion, der vergleichenden Forschung und des politischen Kabarets zu werden, damit sie nicht in den Ruf der Verschwörung geraten.

Dieser Artikel ist eine überarbeitete Fassung des Beitrags von Dieter Plehwe: „Privatisierung, Steuersenkung, Sozialstaatsabbau: Das Netzwerk der Mont Pèlerin Society“.

In: Dietrich Krauß (Hg.): Die Rache des Mainstreams an sich selbst. 5 Jahre Die Anstalt. Frankfurt/Main: Westend Verlag 2019, S. 154-163.

Der Artikel erschien in den WZB Mitteilungen Heft 164 Juni 2019, S. 54 - 55. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB).

Dieter Plehwe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Zentrums für Zivilgesellschaftsforschung beim WZB. Er befasst sich vor allem mit Neoliberalismus, politischer Ökonomie und der Entwicklung des transnationalen Kapitalismus in seinen Varianten.

Kontakt: dieter.plehwe@wzb.eu

Schülerfriedenspreis 2019

Das Niedersächsische Kultusministerium lädt alle Schulen im Land ein, sich um den Schülerfriedenspreis 2019 zu bewerben.

Worum geht es beim Schülerfriedenspreis?

Der Schülerfriedenspreis möchte Leistungen würdigen, die

- dem friedlichen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprache, Kultur und Religion, der Völkerverständigung und dem interkulturellen Dialog,
- der Auseinandersetzung mit allen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und der Vorbeugung von Gewalt,
- der Aufarbeitung von Terrorherrschaft und Diktatur,
- sowie dem Abbau von Vorurteilen und dem Einsatz für Zivilcourage und der Förderung des ehrenamtlichen Engagements dienen.

Wer kann teilnehmen?

Beteiligen können sich alle Schulformen und Jahrgangsstufen, die gesamte Schule, einzelne Jahrgangsstufen oder Klassen, Arbeitsgemeinschaften, Lerngruppen aller Art und auch einzelne Schülerinnen und Schüler.

Die Beiträge der Schulen können über die Schulleitung bis zum **01.10.2019** beim Niedersächsischen Kultusministerium, Referat 23, Schiffgraben 12, 30159 Hannover, eingereicht werden.



Spot on – Demokratie auf der Spur

Mit einer App Orte der Demokratie in Niedersachsen erkunden

Katherine Arp / Daniela Kallinich



Foto: Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen

Was bedeutet Demokratie für Euch? Was fällt Euch ein, wenn Ihr das Wort „Demokratie“ hört? Dies sind Fragen, die auch im Unterricht häufig zu sich ähnelnden, noch viel öfter aber zu unerwarteten Antworten führen. Wahlen werden natürlich häufig genannt, auch Demonstrationen wie aktuell „Fridays for Future“ oder auch das Parlament. Überhaupt die Möglichkeit, am Zusammenleben mitzuwirken, Politik zu gestalten und mitzubestimmen, stellt für viele Menschen, besonders auch für Schüler_innen, wichtige Facetten von Demokratie dar. Doch reagieren manche auch skeptisch: Demokratie? Gibt's die überhaupt bei oder für uns? Kann ich bei dieser oder jener Frage überhaupt mitentscheiden? Und gibt es denn Orte, an denen meine Stimme auch wirklich zählt?

Das Angebot „Spot on – Demokratie auf der Spur“ der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung lenkt den Blick auf unterschiedlichste Facetten von Demokratie. Es bietet eine neue Möglichkeit, sich mit Fragen im Zusammenhang mit Demokratie, Beteiligung, politischer Bildung, innovativen Lernformen und attraktiven digitalen Tools in der Schule zu befassen.

„Spot on“ ist eine kostenlose App, die auf Smartphones oder Tablets mit „iOS“- und „Android“-Betriebssystemen installiert werden kann. Sie basiert auf der Bildungssoftware „Actionbound“, die für die spezifischen Bedürfnisse politischer Bildung angepasst wurde. In Kooperation mit der LpB kann die Software sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler_innen kostenfrei für Bildungszwecke im Zusammenhang mit Themen der Demokratie eingesetzt werden. „Spot on“ bietet zwei Einsatzmöglichkeiten, die an unterschiedliche schulische und außerschulische Situationen angepasst werden können.

1. Erkundungen bestehender Routen

Mit „Spot on“ gehen Kleingruppen an überraschenden Orten der Demokratie auf interaktive Entdeckungsreise. Dies kann, ganz klassisch, das Rathaus sein, aber auch einfach eine alte Stadtmauer, die zum Sinnbild für Mauern im Kopf wird, Stolpersteine oder ein Jugendtreff, der durch das Engagement einer bürgerschaftlichen Initiative entstanden ist. Dort lösen die Spielenden dann Aufgaben, schauen ein Video, diskutieren miteinander und bringen ihre Ideen ein. In der App „Spot on“ finden sich zahlreiche Routen in Niedersachsen.

Um mit der eigenen Klasse einen Spot zu erkunden, prüfen die Lehrkräfte im Vorfeld, ob am gewünschten Ort, beispielsweise in Hannover oder Verden, eine Route vorhanden ist – entweder über eine Karte auf der Seite www.spot-on-niedersachsen.de oder direkt in der App „Spot on“. Eine „Spot on“-Route kann jederzeit von unbegrenzt vielen Menschen erkundet werden. Das Vorgehen ist ganz einfach: Schüler_innen (mit Einverständnis der Sorgeberechtigten) und Lehrkräfte la-

den sich die App kostenfrei aus dem „Play“- oder „App Store“ herunter. Und nicht alle Teilnehmenden benötigen für die Route ein eigenes Handy – vielmehr sollen die Schüler_innen die Routen gemeinsam in Kleingruppen erkunden.

Um die Ergebnisse im Nachhinein mit der Klasse oder Gruppe zu besprechen, besteht die Möglichkeit, eine „Gruppenumgebung“ zu schaffen: Dazu wählen Lehrkräfte oder Gruppenleiter_innen in der Spotbeschreibung die Option „Eure Ergebnisse vergleichen“ aus und erzeugen damit einen QR-Code. Dieser wird dann von allen Klassen- oder Gruppenangehörigen mit der App „Spot on“ gescannt. Dadurch können die Lehrkräfte im Nachhinein sämtliche Ergebnisse einsehen und weiterverwenden.

Sollen die Ergebnisse der Kleingruppen im Nachgang nicht verglichen werden, ist es sogar noch einfacher: Dann können die Teilnehmenden die Route direkt in der App auswählen. Damit unterwegs kein Datenverbrauch anfällt, kann die Route vor dem Spielen im WLAN auf das Gerät heruntergeladen werden.

Egal für welchen Weg sich die Klasse entscheidet: Dann gilt es (in der Regel), die GPS-Funktion des Handys einzuschalten und sich an den Ausgangspunkt der Route zu begeben. Ab hier geben dann GPS-Pfeile oder Texthinweise den Weg von Station zu Station vor. An jedem dieser Orte warten unterschiedliche Aufgaben und Informationen auf die Erkundenden. So können Quiz-Fragen oder Umfragen beantwortet werden, Diskussionen geführt oder Videos angesehen und Fotos gemacht werden. In der Regel dauert ein Rundgang nicht länger als eine Stunde und erlaubt, in einem Viertel, einer Stadt oder einem Dorf besondere Orte der Demokratie kennenzulernen und zu diskutieren. Die Frage danach, was ein bestimmter Ort mit Demokratie zu tun hat, regt alle, welche die Route erkunden, zum Nachdenken an: Ist das auch für mich ein Ort der Demokratie? Welche Orte hätte ich ausgewählt? Warum ausgerechnet hier?

Mancherorts bietet die LpB auch gemeinsam mit ihren Kooperationspartner_innen geführte Touren entlang der „Spot on“-Routen an. Hier wird die Erkundung in einen gemeinsamen Diskussionsprozess eingebettet.



Foto: supertrampmedia/Crone

2. Routen erstellen

Natürlich stellt sich die Frage, wie die „Spot on“-Routen überhaupt entstehen. Gleich vorweg: Nicht die Landeszentrale für politische Bildung entscheidet darüber, was ein Ort der Demokratie ist. Vielmehr werden diese von (Jugend-)Gruppen wie Schulklassen identifiziert und in die App gebracht. Einzige Voraussetzung ist die Beschäftigung mit der Frage: Wo begegne ich bei mir vor Ort Demokratie? Dies kann entlang unterschiedlicher Fragestellungen geschehen, beispielsweise: Wo können wir uns hier beteiligen – wo aber nicht? Wo erlebe ich hier vor Ort Europa, wo wünsche ich mir mehr davon? Welche Orte der Demokratie gibt es in unserem Viertel?

Gruppen oder Klassen, die eine Route erstellen wollen, haben unterschiedliche Möglichkeiten. Wichtig ist dabei im Vorfeld die Entscheidung für einen Themenschwerpunkt, den „roten Faden“, der sich durch die Route ziehen soll. Möchte die Gruppe Orte der Beteiligung, politische Institutionen oder historisch-demokratische Wegmarken zeigen? Darüber hinaus sollte auch diskutiert werden: Was möchten wir damit wem mitteilen – also: Wie lautet unsere Botschaft, wer ist unsere Zielgruppe?

Lehrkräfte können die Entwicklung einer Route dabei eigenständig anbieten, nachdem sie mit der LpB Thema und Vorgehen abgesprochen haben. Für Multiplikator_innen, die sich für Technik und Methodik interessieren, gibt es zudem eintägige Fortbildungen, bei denen die Erstellung von Routen mit Gruppen im Mittelpunkt steht. Die Routen werden dann im Rahmen von Projekttagen, AGs am Nachmittag oder im Unterricht entwickelt und nach einer Qualitätsprüfung durch die LpB veröffentlicht.

Alternativ können sich Lehrkräfte und Klassen bzw. Gruppen auch bei der LpB um Workshops bewerben. Geschulte Trainer_innen besuchen dann die Klassen vor Ort und entwickeln mit ihnen im Rahmen zweitägiger Workshops eine Route zu einem gewählten Thema. Stehen dabei Beteiligung und Europa im Mittelpunkt der

Auseinandersetzung, gibt es hierzu auch eine inhaltliche Vorbereitung. Bei anderen Themen im Bereich Demokratie muss der Inhalt durch die Kooperationspartner_innen vorbereitet und begleitet werden.

Egal, ob mit oder ohne Unterstützung durch die LpB: Beim Entwickeln der Routen wird es nie langweilig! Die Schüler_innen beschäftigen sich mit Fragen zur Demokratie und entwickeln ein eigenes Verständnis ihrer Fragestellung. Wenn es um das Thema Beteiligung geht, wird auch erarbeitet, weshalb Beteiligung in der Demokratie eigentlich wichtig ist und an wie vielen unterschiedlichen Orten sowie auf wie vielen verschiedenen Wegen dies möglich erscheint. Darauf aufbauend identifizieren die Teilnehmenden „ihre“ persönlichen Orte der Beteiligung und verdichten sie zu

einer Route mit sechs bis acht Stationen. Doch damit ist es nicht getan: In Gruppenarbeiten diskutieren die Schüler_innen dann, welchen konkreten Inhalt sie an einer Station vermitteln wollen und wie das geschehen soll.

Je nach Perspektive kann derselbe Ort von verschiedenen Gruppen völlig unterschiedlich ausgefüllt und gedeutet werden. Für die eine Gruppe kann er zum Beispiel ein Ort gelebter Demokratie sein – für eine andere Gruppe hingegen einer, an dem sie sich mehr Beteiligungsrechte wünscht. Denken wir nur an ein Rathaus, das mit seinen Stadtratssitzungen und offenen Sprechstunden für manche ein Sinnbild klassischer repräsentativer Demokratie sein kann – und für andere ein Ort, den sie in ihrem Alltag nie betreten würden. Für einige kann das Rathaus sogar ein Ort großer Frustration sein, wenn sie beispielsweise mangels Wahlrecht von den politischen Prozessen vor Ort ausgeschlossen sind.

Zuletzt gilt es, die Stationen dann auch technisch umzusetzen und dabei Fragen im Zusammenhang mit Urheber_innen- und Nutzungsrechten, Medienerstellung und Barrierefreiheit mitzudenken. Teil dieses Entwicklungsprozesses ist es, die ausgewählten Orte und die damit verbundenen Aufgaben medial aufzubereiten. Gruppen können dies beispielsweise mithilfe selbst erstellter Kurzvideos oder Fotografien, mit eingesprochenen Texten oder selbst erstellten Quizen umsetzen.

Denn auch die Aufgaben, die an einer Station festgemacht werden, können völlig unterschiedlich ausfallen. Bleiben wir beim Beispiel des Rathauses: Eine Aufgabe könnte hier ein Quiz sein, etwa mit der Frage: Wie viele Abgeordnete sitzen hier im Stadtrat? Eine andere Aufgabe wiederum könnte zum Diskutieren anregen: Welches Thema sollte bei der nächsten Stadtratssitzung auf die Tagesordnung? Was ist die Meinung der User_innen? Oder auch ganz interaktiv: Rathäuser sollen Orte für alle Menschen sein – mit einem Foto ließe sich dokumentieren, ob und wo es einen barrierefreien Zugang gibt. Zahllose weitere Varianten sind denkbar. Damit liegt es in den Händen der erstellenden Gruppen, gemeinsam zu

erarbeiten, welche Orte sie mit welcher Bedeutung und mit welcher Aufgabe zur Diskussion stellen wollen.

Fazit

Die Vielfalt der Perspektiven und Aufgabenstellungen macht die Erkundung einer Route für Schüler_innen ebenso wertvoll wie die Erstellung von Routen. Besonders wenn diese zum Beispiel von Jugendlichen für Jugendliche gemacht werden, ermöglicht es beiden Seiten – den Erstellenden wie den Erkundenden – neue Perspektiven auf und ein kreatives Nachdenken über Demokratie. Lehrkräfte oder andere Multiplikator_innen wiederum können die während einer Route erarbeiteten Inhalte für weitere Bildungszwecke nutzen und so in einen umfangreichen, langfristigen Bildungsprozess einbetten.



Foto: Arne von Brill

Kurzum: Die App „Spot on – Demokratie auf der Spur“ erlaubt eine spielerische, kreative und kritische Auseinandersetzung mit Demokratie vor Ort. Als niedersachsenweites Angebot ist sie für unterschiedliche Zielgruppen geeignet und kann in ganz unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden. Der Peer-to-Peer-Ansatz in Verbindung mit dem Einsatz von Smartphones oder

Tablets macht es besonders für junge Nutzer_innen zu einer interessanten Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Facetten von Demokratie auseinanderzusetzen.

Weitere Informationen auf

www.spot-on-niedersachsen.de

Demokratisch kontern

Mit der App „KonterBUNT“ gegen Stammtischparolen und für Demokratie einschreiten

Daniela Kallinich / Mikis Rieb

Bestimmt kommt Ihnen eine der Situationen bekannt vor: Im Lehrerzimmer oder in der Straßenbahn auf dem Weg zur Arbeit hören Sie eine menschenverachtende Stammtischparole, auf der Familienfeier wird über Menschen aus anderen Ländern oder Wohnungslose hergezogen. Wie viele andere Menschen auch, werden Sie vielleicht mit einem diffusen Unwohlsein schweigend darüber nachdenken, wie wohl die „perfekte Reaktion“ darauf aussähe – ohne aber letztlich etwas zu sagen oder zu tun.

Dies ist eine Situation, mit der sich viele, gerade auch junge, Menschen konfrontiert sehen. Sie hören eine Stammtischparole und ahnen oder wissen, dass hier etwas Problematisches gesagt wird. Unsicherheit macht sich breit: Kann ich meine Argumente geordnet vorbringen? Wie war nochmal die Statistik? Hoffentlich blamiere ich mich nicht. Möglicherweise hoffen sie auch auf andere, denen sie lediglich beipflichten oder zur Seite springen müssen, oder darauf, dass ihnen je

mand eine geeignete Reaktion zeigt. Dabei gilt, egal ob jung oder alt: Vorbereitung hilft, um im richtigen Moment gegen Stammtischparolen einschreiten zu können. Wer sich bereits mit solchen Situationen beschäftigt und über mögliche Reaktionen und Antworten nachgedacht hat, tut sich leichter.

Die App „KonterBUNT“ der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung hilft Menschen dabei, sich mit Stammtischparolen, möglichen Antworten und geeigneten Strategien zu beschäftigen, und gibt ihnen die Möglichkeit, diese im Rahmen eines Minispiels zu erproben. Damit richtet sich die App direkt an Menschen, die gegen Stammtischparolen und für Demokratie einschreiten möchten. Bei „KonterBUNT“ handelt es sich nicht um eine „Empowerment“-App mit Tipps und Tricks für Betroffene von Parolen oder Vorurteilen; indem sie Menschen adressiert, die sich für potenziell Betroffene einsetzen, stärkt die App jedoch den gesellschaftlichen Zusammenhalt und das demokratische Miteinander.



Die App gibt es kostenlos für „iOS“ und „Android“ und sie steht als *Web-Game* unter www.konterbunt.de zur Verfügung. Lehrkräften und Multiplikator_innen bietet sie – neben der Chance, sich selbst im Umgang mit Parolen zu erproben – auch die Möglichkeit, Themen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (nach Heitmeyer) mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen niedrigschwellig und spielerisch zu behandeln und darüber ins Gespräch zu kommen.

Als zeitgemäßes Tool politischer Bildung verbindet die App „KonterBUNT“ verschiedene Aspekte in der Auseinandersetzung mit Parolen: So bietet das integrierte Parolenverzeichnis beispielhafte Parolen und Antworten aus Betroffenperspektive zum Nachlesen; der Strategieguid

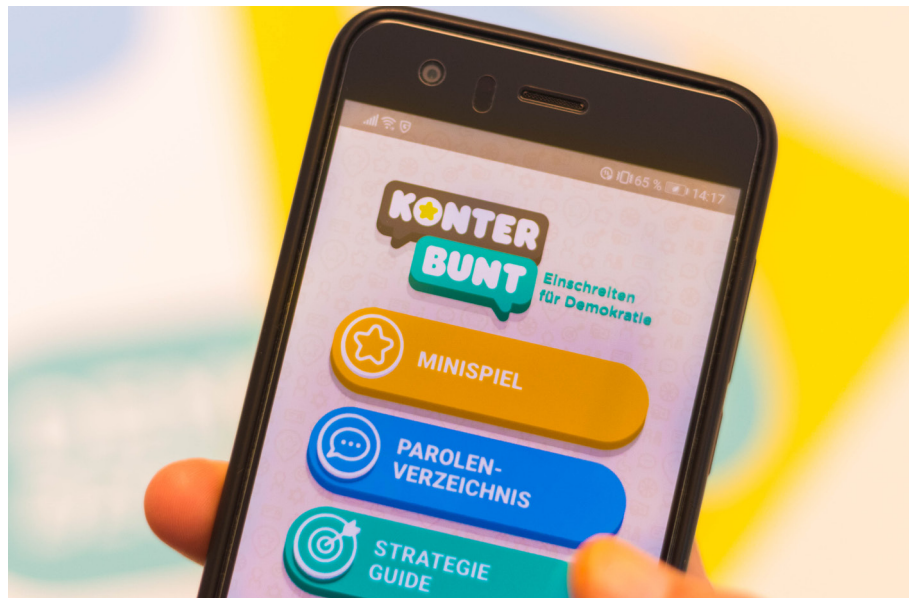


Foto: Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen

gibt Tipps und Tricks zum generellen Umgang mit Parolen im Rahmen von Streitgesprächen; das Minispiel wiederum ermöglicht, dieses Wissen zu erproben. Dank eines Feedbacks am Ende jeder Spielsituation können sich die Spielenden direkt mit ihren Antworten auseinandersetzen. Gemeinsam kann reflektiert werden, worin sich geeignete und weniger geeignete Reaktionen unterscheiden. Damit bietet „KonterBUNT“ die Möglichkeit, jenseits langer und aufwendiger Argumentationstrainings einen Einstieg in das Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) und v.a. den eigenen Umgang damit zu finden.

Wie bereits angedeutet, rekuriert die Themenauswahl der App, mit leichten Anpassungen, auf das wissenschaftliche Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) und beinhaltet Antisemitismus, Antiziganismus, (auch antimuslimischen) Rassismus, Sexismus, Feindschaft gegenüber Geflüchteten, Trans- und Homo- sowie Behindertenfeindlichkeit und Klassismus. Dies sind Vorurteilkategorien, in denen Abwertungen und Diskriminierungen von Menschen allein aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit zusammengefasst sind. Die damit verbundenen Einstellungen und Vorurteile sind in der Gesellschaft weitverbreitet, was zum Beispiel die sogenannten Mitte-Studien (Siehe URL: <https://www.fes.de/forum-berlin/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie> [eingesehen am 27.05.2019]). eindrücklich belegen. Als Angebot der politischen Bildung soll die App die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierung und Abwertung vertiefen. Daher finden Interessierte unter www.konterbunt.de neben einführenden Informationen zu den genannten Themenfeldern auch weiterführende Links und Ansprechpersonen für eine weitere Beschäftigung mit den Einzelthemen.

Die Verwendung einer App, um sich mit Stammtischparolen und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu befassen, bietet gerade in Unterrichtssituationen große Vorteile. Der wahrscheinlich größte Vorzug ist, dass die Schüler_innen dort abgeholt werden, wo viele von ihnen ohnehin die meiste Zeit und am liebsten verbringen:

am Handy. Indem die App nach einmaligem Download auch offline, also ohne den Verbrauch von Datenvolumen, immer zur Verfügung steht, erlaubt sie ihren Nutzer_innen, sich inner- und außerhalb von Unterrichtssituationen mit dem Thema zu beschäftigen. Darüber hinaus stellt der Quizcharakter des Minispiels ein Format dar, mit dem Jugendliche vertraut sind. Der spielerische Zugang, u.a. abgebildet über die Erstellung von Avataren, die Verwendung von Countdowns oder die Spiellogik, bietet Anreize, Stammtischparolen immer weiter zu widersprechen und sich so mit weiteren Themen auseinanderzusetzen. Wer möchte schließlich nicht „Kontermeister_in“ werden?

Indem sich alle Spielenden eigene Avatare, also Spielfiguren, erstellen können, wird auch der Bezug zur eigenen Lebenswelt verdeutlicht: Auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Bus oder auf dem Bolzplatz werden sie mit unterschiedlichen Gegner_innen und Themenfeldern von GMF konfrontiert, wie sie allen Menschen jederzeit begegnen können. Im Abschlusslevel, der Familienfeier (ein vielen als „Streitraum“ wohlbekanntes Setting), zeigt sich dann, wer selbst unter (Zeit-)Druck erfolgreich die unterschiedlichen Strategien und inhaltlichen Antworten anzuwenden weiß. Dabei geht es jedoch nicht darum, die pauschalisierende oder diskriminierende Aussage eines Gegenübers zu entkräften oder gar die Person vom Gegenteil zu überzeugen. Auch gibt es in der App keine schnellen „Rezepte“ gegen Vorurteile und menschenverachtende Einstellungen.

Vielmehr lassen sich in der App Erfolge analog zu realen Gesprächssituationen verzeichnen – wenn es gelingt, ein Streitgespräch ohne eine Eskalation zu absolvieren. Die Chancen hierfür stehen recht gut, wenn geeignete inhaltliche Antworten mit passenden Strategien verknüpft werden. Sie stehen hingegen schlecht, wenn Beleidigungen und Provokationen die Oberhand gewinnen. Ferner gibt die App Anhaltspunkte und Übungsmöglichkeiten, welche Reaktionen zu einer Beruhigung der Situation beitragen könnten, wenn das Gegenüber die inhaltliche Ebene verlässt und emotional reagiert. Das Motto lautet: Wer eskaliert, verliert! Es geht darum, zu deeskalieren

und im Gespräch zu bleiben. Anderweitig droht nicht nur die Eskalation des Zwiegesprächs; darüber hinaus besteht auch die Gefahr, dass Umstehende und Unbeteiligte abgeschreckt werden und damit der positive Effekt des Einschreitens „verpufft“.

Egal, ob im Lehrerzimmer oder auf dem Pausenhof: Demokratie braucht Menschen, die sich hier wie dort gegen Stammtischparolen positionieren, die einschreiten und Haltung zeigen. Diese Positionierung fällt leichter, wenn sie zuvor erprobt worden ist. Dank „KonterBUNT“ ist es nun möglich, dies in unter-

schiedlichen Kontexten auszuprobieren, zu reflektieren und damit vielleicht „beim nächsten Mal“ in einer realen Situation einzuschreiten.

Weitere Informationen zu „KonterBUNT“ finden sich unter www.konterbunt.de. Die App gibt es kostenlos im „App Store“ (Apple) und bei „Google Play“ sowie auf der Website.

Kontakt: konterbunt@lpb.niedersachsen.de

Positionspapier zu kritisch-emanzipatorischer Bildung

Eine zukunftsorientierte kritisch-emanzipative Bildung für eine nachhaltige Demokratie

Angesichts des Aufstiegs der in Teilen rechtsextremen AfD wird nicht selten auf politische Bildung als Gegenmaßnahme verwiesen. Dabei sollte allerdings nicht vergessen werden, dass Bildung nicht nur das Potenzial zur Problemlösung hat, sondern selbst auch Teil des Problems sein kann, bspw. wenn sie mit problematischen Grundannahmen arbeitet. So wird in Deutschland vielfach ein staatsfixierter Demokratiebegriff vertreten und vermittelt, der Demokratie (und ihre Grenzen) vor allem anhand von rechtlich verankerten Normen definiert. Problematisch daran ist erstens, dass diese Normen dadurch häufig einer grundlegenden Kritik entzogen werden. Wenn wir uns nun aber die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte von Demokratien anschauen, bestanden die progressiven Meilensteine nicht selten darin, bis dahin unhinterfragbare Normen zu ändern oder gar abzuschaffen. Die Gleichsetzung von Demokratie mit unserer Demokratie vermittelt in der Regel ein idealisiertes Bild, in dem ausschließende Strukturen und Praxen (Klassismus, Rassismus, Sexismus, Ableismus uam.) häufig nicht auftauchen.

Problematisch am staatsfixierten Demokratieverständnis ist zweitens die Missachtung zukünftiger Generationen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Auswirkungen der Klimaerwärmung werden heutige Probleme (bspw. soziale Ungleichheit) u.a. durch die Verknappung lebenswichtiger Güter (bspw. Wasser) entlang bereits bestehender Ungleichheitsachsen (Klasse, Herkunft, Aussehen, Geschlecht, Körper etc.) weiter verschärfen. Derzeit scheint unsere Demokratie nicht in der Lage zu sein, dieses Problem angemessen zu lösen. Aber wie demokratisch kann ein System sein, das zukünftige politische Teilhabemöglichkeiten außer Acht lässt? Wie sinnvoll ist ein Demokratiebegriff, der damit auch die Unterhöhlung von Demokratie noch als demokratisch begreifen würde?

Um diese zwei Kritikpunkte vom Negativen ins Positive zu wenden: Wir dürfen nicht vergessen, dass Demokratie kein abschließbarer Prozess ist. Es gibt kein ‚Ende der Geschichte‘, keinen ‚Sieg der Demokratie‘. Vielmehr kann eine Gesellschaft nur dann wirklich demokratisch sein, wenn sie ständig und kontinuierlich die eigenen politischen Institutionen und Strukturen auf Ausschlüsse befragt und versucht, diese zu überwinden. Darüber hinaus kann eine Gesellschaft nur dann wirklich demokratisch sein, wenn sie es schafft, ihre eigenen Gelingensbedingungen auch für nachfolgende Generationen aufrechtzuerhalten.

Ein solches Verständnis von Demokratie erfordert eine politische Bildung, die ebenso zukunftsorientiert und kritisch-emanzipativ angelegt ist. Die Eckpunkte einer so gearteten Perspektive auf politische Bildung wurde kürzlich in einem Positionspapier mit dem Titel „Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung“ dargelegt (www.bildung-macht-zukunft.de). Es entstand im Nachgang der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“, die Ende Februar 2019 an der Universität Kassel stattfand. Das Positionspapier weist unter anderem auf die Potenziale von sozialen Bewegungen für die (politische) Bildungsarbeit hin. Anhand von Bewegungen wie „Fridays for Future“ oder „Seebücke“ können die Grenzen und Ausschlüsse der heutigen Demokratie nicht lediglich behandelt, sondern sogar erfahrbar werden. Sie zeigen darüber hinaus die Relevanz wie auch die Schwierigkeit kollektiver Interessenorganisation auf. Es sind diese Formen von Bildung, die Demokratie hoffentlich auch noch ins nächste Jahrhundert tragen können.

Jannis Eicker

Lernen für die sozial-ökologische Transformation?

<https://www.bildung-macht-zukunft.de>



Im Februar 2019 beteiligten sich über 100 Menschen an der Konferenz „Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation?“ in Kassel.



Institut für
Didaktik der Demokratie



Erasmus+

Hinweis: Das Projekt ‚Clarify‘ wurde durch die Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Clarify – Europäischen Fragen auf der Spur

Eine achtstündige Unterrichtseinheit zum Lernfeld Europäische Union – game-based-learning mit der Clarify-Quizapp



Der Beginn des Jahres 2019 stand im Zeichen der Europäischen Union, allen voran der Ausstieg Großbritanniens aus der Union,

dem sogenannten Brexit. Dieser bildet die Speerspitze in den letzten Jahren verstärkt zu verzeichnender nationalistischer und populistischer Tendenzen, die einige zentrale Grundgedanken der EU, wie etwa die Supranationalität und Solidarität, konterkarieren. Das Bild, das medial vom Stabilitätszustand der EU gezeichnet wird, ist dabei nicht immer positiv, vielfach wird von einer Erosion und einer ‚Krise der EU‘ gesprochen (Kühnhardt 2019: 1f.; Priester 2019: 35)

Zur öffentlichen Wahrnehmung kommt hinzu, dass die Vermittlung des Lernfeldes ‚Europäische Union‘ im Unterricht grundsätzlich als herausfordernd gilt, da das Institutionengefüge der EU von Schülerinnen und Schülern häufig als komplex und die Arbeit auf europäischer Ebene als abstrakt wahrgenommen wird. Im Kern bestätigen dies auch die Ergebnisse einer Studie, die im Jahr 2018 durch die TUI-Stiftung durchgeführt wurde. Dabei wurden 6080 Jugendliche zwischen 16 und 26 Jahren aus sieben EU-Staaten interviewt, davon 1000 aus Deutschland. Als zentrale Erkenntnisse der Studie zeigten sich unter anderem, dass nur 7% Prozent der befragten deutschen Jugendlichen den Institutionen der Europäischen Union voll und ganz vertrauen. Auch identifizieren sich nur 15 % Prozent der deutschen Jugendlichen zuvorderst als EU-BürgerInnen und 73% Prozent weiterhin vorrangig mit ihrer nationalen Staatszugehörigkeit.¹

An diesem Punkt möchte das Projekt Clarify ansetzen, das durch das Institut für Didaktik der

Demokratie der Leibniz Universität Hannover entwickelt und von der Europäischen Kommission im Rahmen des Erasmus+ Programms gefördert wird.

Zielstellung des Projekts

Konkretes Ziel des Projektes ‚CLARIFY‘ ist die Entwicklung und Bereitstellung von didaktisch anspruchsvollen Unterrichtsmodulen und -materialien für acht Unterrichtsstunden, die in Kombination ein lernzielorientiertes Unterrichtsprojekt zur Verbesserung des Handlungs- und Orientierungswissens über den Lerngegenstand der Europäischen Union ergeben. Damit soll eine Komplexitätsreduktion des Gegenstands ‚EU‘ ermöglicht und durch die schülerorientierte Themenwahl der einzelnen Lernmodule die Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler deutlich werden. Neben grundlegenden Aspekten wie der Geschichte, den Werten und der Funktionsweise der EU, wurden Themen ausgewählt, die den Schülerinnen und Schülern aufzeigen, welche Effekte die EU auf ihr persönliches Leben hat.

Die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler beschränken sich nicht allein auf die Aneignung eines Fundus überlieferten Wissens, vielmehr auch in der autonomen Erschließung von Sachverhalten, Problemlagen und Wirkungsgefügen des Lernfeldes EU durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Dazu wird die Methode des Forschenden Lernens didaktisch operationalisiert.

Praktikabilität und forschendes Lernen

Konkret bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler parallel zum Absolvieren der Lernmodule auch eine aus einem bereitgestellten

Kontingente gewählte Forschungsfrage bearbeiten, zu deren Beantwortung ihnen die Informationen und Denkanstöße der einzelnen Lernmodule behilflich sind. Um den Lernprozess zielgerichtet zu begleiten, wurden Arbeitsblätter angefertigt, die es ermöglichen, durch Aufgabenstellungen, die alle drei Anforderungsbereiche abdecken, vertieft in die Materie einzudringen. Gleichzeitig wird den Lehrkräften durch die Unterrichtsmaterialien eine final konzipierte Lerneinheit an die Hand gegeben, die direkt im Unterricht eingesetzt werden kann. Diese Kombination aus Praktikabilität und forschendem Lernen ist eine zentrale Leistung der Unterrichtsmaterialien des Projektes Clarify.

Die Clarify-Quizapp

Neben der Beantwortung der Forschungsfragen läuft ein zweiter Prozess parallel zur Absolvierung der Lernmodule: Als Ergebnissicherung des Gelernten werden Single-Choice-Fragen von den SchülerInnen konzipiert, die sie aus den Lernmaterialien generieren können. Diese werden in die CLARIFY-Quizapp eingespeist und bilden, neben einem durch die Projektkoordination bereitgestellten Kontingent an Fragen über die EU, die Grundlage, um die Lernenden in einem Duell gegen ihre MitschülerInnen, aber auch gegen PolitikerInnen antreten zu lassen.

Game-based Learning

Der Duellmodus der Clarify-Quizapp steigert durch den kompetitiv-spielerischen Charakter nicht nur die Lernmotivation, in der Quizapp wird auch ein direkter Kontakt zu EntscheidungsträgerInnen aus Politik und Gesellschaft hergestellt und dadurch die Distanz der Lernenden zum Feld der (EU-)Politik verringert. Darüber hinaus entspricht das Lernmodul durch die Einbindung des Mediums 'App' auch dem Anspruch der Digitalisierung des (Politik)Unterrichts.

Neben der Bereitstellung der Lernmaterialien und der App werden durch das Projekt auch noch ein begleitendes Handbuch für Lehrkräfte sowie Fortbildungen für Lehrkräfte aller Schulformen und Akteure der außerschulischen Bildung angeboten. Alle im Projekt entwickelten

Materialien stehen auch nach Ende der Projektlaufzeit kostenfrei auf der Projekthomepage zur Verfügung.

Termine und Fortbildungen

Wir bieten schulinterne oder zentrale Fortbildungen für Lehrkräfte an und sind gerne Teil von Projekttagen zum Thema Politische Bildung, EU oder Digitalisierung. Sollten Sie Interesse an einer Teilnahme haben, kontaktieren Sie uns bitte.

Das Institut für Didaktik der Demokratie

Das Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) ist an der Leibniz Universität Hannover angesiedelt, dessen politischer Arbeitsbereich ‚AGORA‘ von Prof. Dr. Dirk Lange geleitet wird. Das IDD hat zum Ziel, Forschungs- und Transferaktivitäten auf den Feldern der Politischen Bildung und Demokratiepädagogik, Geschichte und Erinnerungskultur sowie der sozialen Herausforderungen der Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts zu bündeln und zu profilieren. Das Projekt ‚Clarify‘ tangiert zwei der fünf Schwerpunktbereiche, in die sich die Arbeitsinhalte des IDDs strukturieren lassen: ‚Bürgerbewusstsein und Partizipation‘ sowie ‚Europäisierung und Globalisierung‘.

Kontaktinformationen:

Projektkoordination:

Theresa Bechtel

Tel.: 0511 762 17319

E-Mail: bechtel@idd.uni-hannover.de

Projekthomepage: www.clarify-projekt.eu

Dort können Sie auch kostenlos die Clarify-Quizapp ausprobieren. Sie müssen sich dazu nicht registrieren, sondern können sich einen Testaccount anlegen.

Literaturverzeichnis:

¹ TUI-Stiftung (2018): Junges Europa 2018. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. Online abrufbar unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/05/TUI_Stiftung-Umfrage-2018_GESAMT_ONLINEversion_180430.pdf, Zugriff am 01.04.2019.

Kühnhardt, Ludger: „Was braucht es, um die Bürger künftig wie der für die EU zu begeistern?“ in: ZPol. Zeitschrift für Politikwissenschaft (3). VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-8.

Priester, Karin: Populismus und die Frage der Identität in der postmodernen Kultur. In: Bizeul, Yves et. al (Hrsg.): Offene oder geschlossene Kollektividentität. Von der Entstehung einer neuen gesellschaftlichen Konfliktlinie. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-38.



Zivilgesellschaftliches Engagement in der Krise der Flüchtlingspolitik und seine Bedeutung für die politische Bildung

Caroline Wackler

Im Jahr 2015 trafen die Auswirkungen der starken Fluchtbewegungen Deutschland nahezu unvorbereitet: Während 2013 noch 127.000 Asylanträge gestellt wurden, die 2014 auf 202.000 anstiegen, registrierten die Behörden im Jahr 2015 circa 890.000 Flüchtlinge und damit etwa fünfmal so viele wie im vorigen Jahr (Han-Broich 2015: 1). Bemerkenswert ist dabei das Engagement der Menschen, das, meist ehrenamtlich, lokal in Gemeinden, der Kirche, individuell oder gemeinsam in neu etablierten Initiativen stattfindet - und ohne welches die Folgen dieser hohen Flüchtlingszahlen wohl nicht zu stemmen gewesen wären. Es entwickelte sich eine beispiellose „Willkommenskultur“ der Zivilgesellschaft, die in Anbetracht der großen Zahl an GegnerInnen umso höher einzuschätzen ist (Zick/Prasser/Rumpel 2018: 3).

Mit mehr als 40% sich freiwillig engagierenden Menschen liegt Deutschland europaweit über dem Durchschnitt, wobei Engagement hier nicht nur von zivilgesellschaftlichen Organisationen, sondern auch von Kommunen und dem Staat gefördert wird (Schneider/Gerold 2017: 1). Besonders mit Blick auf die Art und den Umfang der Aufgaben, die in der sogenannten Flüchtlingskrise durch freiwilliges Engagement gestemmt werden, stellt sich jedoch die Frage, wie das Verhältnis der Zivilgesellschaft zum Staat beurteilt werden kann. Konnte die hohe Zahl an ankommenden Asylsuchenden nur durch ehrenamtliches Engagement und die bundesweite zivilgesellschaftliche Bewegung bewältigt werden, während sich der überlastete Sozialstaat in Zurückhaltung übte? Handelt es sich folglich, wie von der Bertelsmann Stiftung bezeichnet, um eine „Indienstnahme“ (ebd.) durch den Staat, der versucht, strukturelle Probleme durch die Abwälzung sozialstaatlicher Aufgaben auf die BürgerInnen zu lösen? Offensichtlich ergeben sich, neben Konflikten innerhalb der und gegen die Gruppe der zivilgesellschaftlichen AkteurInnen, durch die ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit weitere Problematiken, die nach einer Analyse dieses aktuellen Engagements kurz aufgegriffen und thematisiert werden sollen (Zick et al. 2018: S. 4).

In einem zweiten Schritt wird nach der Bedeutung der zivilgesellschaftlichen Flüchtlingshilfe für die politische Bildung gefragt. Um das bis dahin Analytische in einen bildungstheoretischen Zusammenhang zu überführen, ist zunächst allgemein zu klären, wo und in welcher Weise Verknüpfungen zwischen der Zivilgesellschaft, dem Engagement in ihr und politischer Bildung zu finden sind. Welche Aufgaben und Chancen ergeben sich daraus? Anhand des „Leitfadens“ von Alexander Wohnig (2017: 342) zum politischen Lernprozess in Anknüpfung an soziales Engagement, wird exemplarisch dargestellt, wie die Aktivität der Helfenden für politisches Lernen eingesetzt werden kann, indem subjektive Erfahrungen als Lernanlass genutzt werden.

Was heißt Zivilgesellschaft?

„Es gibt kaum einen Begriff in der jüngsten Geschich-

te, der so vielfältig und schillernd verwendet worden ist“ (Lauth 2003: 32). Das Konzept der Zivilgesellschaft ist, neben der ursprünglich stark normativen Aufladung, ein sehr vielfältiges und kann nach einem bereichs- oder handlungslogischen Verständnis definiert werden. Während nach ersterer der beiden Herangehensweisen die Zivilgesellschaft als intermediärer, aber unabhängiger und abgetrennter Raum zwischen Privatsphäre, der ökonomischen Sphäre, und politischer Sphäre definiert wird (Croissant/Merkel/Lauth 2000), bezieht sich die zweite der genannten Perspektiven, die akteurslogische, auf eine bestimmte Art sozialen Handelns, beziehungsweise auf die Entscheidungen und Taten konkreter Akteure der Bürgergesellschaft. Giersdorf definiert zivilgesellschaftliche Akteure als „jene an öffentlichen Belangen orientierte kollektive Akteure [...], die in Abgrenzung zu privaten, ökonomischen und politischen Akteuren gesellschaftliche Interessen, Werte und Forderungen artikulieren und organisieren und sich dem Prinzip der Toleranz verpflichtet fühlen“ (Giersdorf 2018: 21).

Allgemeine Merkmale dieser Definitionen der Zivilgesellschaft sind dabei die freiwillige Teilhabe der BürgerInnen als AkteurInnen und die Gründung von staatlich unabhängigen Organisationen zur Artikulation gemeinsamer Interessen und Zielsetzungen. Diese sind zum einen auf öffentliche Angelegenheiten ausgerichtet (Merkel/Lauth 1998: 7, zit. n. Lauth 2003: 38) und am kommunikativen Handeln orientiert und basieren zum anderen auf einem „Bürgersinn“ sowie den Grundwerten Gewaltfreiheit und Toleranz (auch: „ziviler Konsens“). Dabei wird der Zivilgesellschaft eine „strategische Bedeutung bei der Ausbildung von Formen politischer Verpflichtung und einer bürgerschaftlichen politischen Identität“ (Klein/Hellmann 1994: 6; Ash 1990, zit. n. Kessler 2011: 1765) zugewiesen. Doch gerade im aktuellen gesellschaftlichen Kontext, der von einer „Aktivierung“ (vgl. Wohnig 2017: 113; vgl. van Dyk et al. 2016: 38) von Individuen zu zivilgesellschaftlichen Engagement durch den Staat geprägt ist, stellt sich die Frage, inwiefern diese politische Dimension der Zivilgesellschaft noch zählt: Durch den Strukturwandel eines versorgenden hin zu einem aktivierenden Sozialstaat werden zunehmend staatliche und

soziale Aufgaben durch eine staatliche Förderung des Engagements auf zivilgesellschaftliche Akteure übertragen und somit die gesellschaftliche Wohlfahrt nicht mehr von der Gesamtgesellschaft, sondern von einzelnen Individuen gesichert (Wohnig 2017: 113; van Dyk et al. 2016: 38). So rückt die Frage ins Zentrum, ob auch das Engagement, durch das in der Flüchtlingsarbeit so viel geleistet wurde und welches aktiv vom Staat gefördert wird, nicht vielmehr ein rein soziales ist, das zwar öffentliche Belange betrifft und in Selbstorganisation realisiert wird, aber in erster Linie helfen und gesellschaftliche Missstände beseitigen soll – und sich damit als entpolitisiert beschreiben ließe.

Die Literatur unterscheidet mindestens fünf zentrale Funktionen der Zivilgesellschaft, die im Zivilgesellschaftsdiskurs von verschiedenen Traditionslinien beziehungsweise Vertretern der politischen Theorie unterschiedlich stark zum Ausdruck gebracht werden. Zu diesen gehören der Schutzauftrag, das heißt, die Bewahrung der natürlichen Rechte der Bürger, die Vermittlungsfunktion zwischen Gesellschaft und Staat, sowie die Kommunikations-, Sozialisations- und Gemeinschaftsfunktion, wobei sich Letztere das Ziel setzt, Schwächeren zu helfen (vgl. Lauth 2003: 35). Je nach Perspektive und Auslegung können die Funktionen der Zivilgesellschaft sowie ihr Verhältnis zum Staat unterschiedlich interpretiert und damit auch das Engagement in der Krise der Flüchtlingspolitik beurteilt werden. Wie sich das zivilgesellschaftliche Engagement in der Flüchtlingsarbeit darstellt und ob es primär diese wichtigen Funktionen der Zivilgesellschaft erfüllt oder ob es, wie vermutet, vielmehr gefördert und ausgenutzt wird, um strukturelle Probleme des Sozialstaats zu beheben, soll im Folgenden näher untersucht werden, um im Anschluss das Potenzial des Engagements für die politische Bildung zu thematisieren.

Zivilgesellschaftliches Engagement in der Krise der Flüchtlingspolitik – Akteure und Formen

So wie der Begriff der Zivilgesellschaft ist auch das zivilgesellschaftliche, ehrenamtliche Engagement für Flüchtlinge kein neues Phänomen in der deutschen Gesellschaft und „steht [somit] in einer langen Tradition der zivilgesellschaftlichen Hilfe für Schutzsuchende“ (Karakayali/Kleist 2015: 10). Bevor jedoch das stark gestiegene Engagement in der Flüchtlingshilfe und damit die „bundesweite Bewegung der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit“ (ebd.: 4) der letzten Jahre näher analysiert wird, muss der Begriff des *ehrenamtlichen, freiwilligen Engagements* von dem des *zivilgesellschaftlichen Engagements* abgegrenzt werden. Die beiden Adjektive des ersten Begriffs sind synonym zu betrachten und bezeichnen, laut der Definition, die der Studie über Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit (EFA) zu Grunde liegt, „eine jede Aktivität durch die Zeit zum Wohl einer anderen Person, einer Gruppe oder einem Ziel gratis aufgewandt wird“ (ebd.: 14). Dabei geht es um soziales, helfendes Verhalten, das in gewisser Weise organisiert und folglich nicht vollständig spontan ist, aber „im Ausmaß enger gefasst ist als die Hilfe, die Familie und

Freunden geboten wird“ (ebd.: 13). Im aktuellen Kontext entsteht daraus eine begriffliche Problematik, da die definitorischen Grenzen der Ausdrücke ehrenamtlich und zivilgesellschaftlich verwischen, was mit der Entpolitisierung des Begriffs der Zivilgesellschaft sowie des Engagements im Zusammenhang steht (Wohnig 2017: 115 f.).

Dieses „neue“ Engagement zur Unterstützung geflüchteter Menschen unterscheidet sich von der traditionellen Freiwilligenarbeit vor allem durch seine quantitativen Ausmaße (Aumüller 2016: 4). Karakayali und Kleist (2015: 24 f.) stellen zudem seinen spontanen, proaktiven Charakter fest, was dadurch deutlich wird, dass der Einsatz für Flüchtlinge „jenseits bestehender Strukturen“ und individuell deutlich über dem Durchschnitt des allgemeinen freiwilligen Engagements liegt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es sich nicht um „zentral vorhandenes“, gerichtetes Engagement handelt, sondern vielmehr die aktuell bestehende Situation, in diesem Fall gekennzeichnet durch die Auswirkungen der starken Fluchtbewegungen, die Menschen dazu bringt, sich – vor allem individuell und selbstorganisiert – zu engagieren. Bereits in diesem Zusammenhang vermuten Karakayali und Kleist (2015), dass „die Notwendigkeit der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit“ vielmehr „ein Ausdruck fehlender Strukturen und Institutionen“ ist (26).

Durch die Ergebnisse der Befragung im Rahmen der beiden EFA-Studien, die die Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland (Karakayali/Kleist 2015) untersuchen, zeigt sich, dass die zivilgesellschaftlich Engagierten in der ersten Phase der Flüchtlingshilfe zum größeren Teil weiblich (72%), vor allem jünger (zwischen 20-30 Jahren) oder älter (über 60 Jahre) sind und über einen überdurchschnittlich hohen Bildungsstand (88,4% besitzen das Abitur oder die Fachhochschulreife) verfügen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2018: 9). Dabei sind Studierende mit 22,9% hinsichtlich ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung stark überrepräsentiert. Generell handelt es sich bei den Engagierten zum größten Teil um Menschen, die ihre eigene finanzielle Situation als befriedigend oder gut einschätzen und somit über gewissen Wohlstand verfügen (Karakayali/Kleist 2015: 15-18), wodurch ein Aspekt der „dark side“ der Zivilgesellschaft deutlich wird: Auch beim Engagement in der Flüchtlingskrise scheint es sich um ein „Mittelschichtprojekt“ zu handeln (vgl. Kessler 2011: 1772). Die zweite EFA-Studie, die im Jahr 2016 durchgeführt wurde, um die kurzfristige Entwicklung der freiwilligen zivilgesellschaftlichen Flüchtlingsarbeit sowie strukturellen Veränderungen „nach dem ‚Sommer des Willkommens‘“ (Karakayali/Kleist 2016: 3) zu erforschen, nimmt eine „Normalisierung“ des Engagements wahr: Der jeweilige Anteil an HelferInnen verschiedener Bevölkerungsgruppen nähert sich zunehmend dem tatsächlichen demographischen an. Auch die spätere Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach (2017), beauftragt durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, unterstützt die Befunde der EFA-Studien.

Im Rahmen der Flüchtlingsarbeit sind vielfältige, vor

allem kurzfristige Formen des zivilgesellschaftlichen Engagements entstanden, die den spontanen Charakter der Freiwilligenarbeit unterstreichen. An erster Stelle stehen dabei Tätigkeiten wie Behördengänge, die in der EFA-Befragung knapp die Hälfte der Engagierten als eine ihrer Aufgaben nennt, Hilfe bei Übersetzungsschwierigkeiten oder Sprachunterricht. Neben praktischen Tätigkeiten wie der Wohnungssuche, Fahrdiensten, Nachhilfeunterricht und indirekte Formen des Engagements, wie beispielsweise Sachgaben, übernehmen die Engagierten auch zunehmend fundamentale organisatorische Aufgaben, die beispielsweise die Verwaltung oder die Beziehungen der verschiedenen Akteure untereinander betreffen. Lediglich 35% sind dabei für politische Arbeit zuständig (Karakayali/Kleist 2015: 29; Han-Broich 2015: 1). Auch wenn sich nach den primären Anforderungen der Aufgabenbereich der Helfenden gewandelt hat und nun vor allem „integrationsunterstützende Maßnahmen“ (Zick et al. 2018: 4) ins Zentrum rücken, wird deutlich, dass Ehrenamtliche fundamentale Aufgaben wie die Unterbringung, Mobilität oder auch Bekleidung für geflüchtete Menschen übernehmen, was nach Karakayali und Kleist (2015) ein eindeutiges Zeichen für die Überforderung und Mängel der Strukturen und damit ein „vernichtendes Urteil für Staat und Behörden [ist], die in ihren Aufgaben versagt haben“ (30).

Die Probleme des zivilgesellschaftlichen Engagements in der Flüchtlingshilfe

Aus Sicht der Engagierten reagieren Behörden und staatliche Institutionen zu langsam auf Probleme, die mit der extrem gestiegenen Zahl an geflüchteten Menschen in Deutschland einhergehen, beziehungsweise werden dadurch vor Herausforderungen gestellt, „die nicht [vom Staat] allein zu bewältigen sind“ (Han-Broich 2015: 1). Die Zivilgesellschaft scheint, ganz im Sinne ihrer Vermittlungsfunktion, als „Retter in der Not“ für den „hilflosen“ Staat zu wirken (vgl. van Dyk et al. 2016). Somit wird als erstes gesellschaftspolitisches Problem, mit dem HelferInnen in ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement konfrontiert werden, der strukturelle Missstand des Sozialstaats offenbar.

Bei der Betrachtung des zivilgesellschaftlichen Engagements in der Krise der Flüchtlingspolitik kommt es zu einem weiteren Dilemma, das auf dem beschriebenen Problem basiert: Einerseits ist der praktische Nutzen und die konkrete Hilfe durch die freiwillige Flüchtlingsarbeit essentiell. Nicht zu vergessen ist dabei die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Engagements für die Integration, da dieses nicht nur auf einer kognitiv-kulturellen (das Denken betreffende), sondern auch auf sozial-struktureller (Handeln) und seelisch-emotionaler (Fühlen) Ebene einen essentiellen Beitrag leistet (Aumann 2016: 7). Dennoch ist die politische Dimension des Engagements, das ein Zeichen gegen Diskriminierung setzt, Fremdenfeindlichkeit, Berührungsängste und Vorurteile abbaut, aktuell nur ein „Nebenprodukt dieser Hilfen“ (Speth/Becker 2016: 37 f.). An erster Stelle handelt es sich bei dem aktuellen Engagement der Zivilgesellschaft vielmehr um ein soziales, bei dem es vor allem um das Helfen und

„Anpacken“ als Reaktion auf staatliche Missstände geht. Das beschriebene Dilemma wird mit der Annahme erweitert, dass das ehrenamtliche Engagement auch vom Staat lediglich in seiner sozialen Dimension aktiviert und gefördert, vereinnahmt und zur Erfüllung eigentlich sozialstaatlicher Aufgaben genutzt wird. Dabei werden die genannten gesellschaftlich-politischen Konflikte, die im und durch das zivilgesellschaftliche Engagement entstehen, durch die HelferInnen zum einen teilweise nicht in ihrer politischen Dimension erkannt beziehungsweise nicht explizit artikuliert.

Die Bedeutung der zivilgesellschaftlichen Flüchtlingshilfe für die politische Bildung

Wie kann das Beschriebene nun in einen bildungstheoretischen Zusammenhang gestellt werden? Durch die Anknüpfung politischer Bildungsangebote kann und soll an diesem Punkt das eigene Bewusstsein der AkteurInnen geschärft werden um mögliche Missstände, wie die dargestellten Dilemmata, in der zivilgesellschaftlichen Flüchtlingsarbeit zu erkennen, Lösungsmöglichkeiten zu finden und aktiv politisch zu partizipieren. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass der „Bürgersinn“ und damit das BürgerInnenbewusstsein, das die Zivilgesellschaft auszeichnet, sich als „Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“ bezeichnen lässt und als „subjektive Dimension von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“ vor allem mit Orientierung verbunden, durch Lern- und Sozialisationsprozesse veränderbar und „deshalb zentral für alle Fragen der Politischen Bildung“ ist (Lange 2017).

Als wesentliche Ziele politischer Bildung, die sowohl institutionalisiert als auch in informellen Kontexten stattfinden kann, nennt Wohnig (2017) das soziale sowie politische Lernen: Durch eigene, wiederholte Erfahrungen – wie beispielsweise im Engagement in der Flüchtlingsarbeit – können und sollen Menschen „aktiv ihr Wissen, ihre Einstellungen und ihre Verhaltensmöglichkeiten in Bezug auf öffentliche Angelegenheiten [...] verändern“ (Wohnig 2017: 69, vgl. von Olberg 1999: 203). Ziele politischer Bildung beziehungsweise sozialen und politischen Lernens sind dabei die „Vermittlung und Aneignung von Wissen, die Schärfung politischen Urteilsvermögens und politische Partizipation“ (ebd.). Dadurch wird die Befähigung der Lernenden zur bewussten aktiven Beteiligung und Mündigkeit angestrebt.

Zwischen dem Engagement in der Zivilgesellschaft und politischer Bildung lassen sich verschiedene Anknüpfungspunkte finden. An erster Stelle ist die Zivilgesellschaft ein zentraler Themengeber für die politische Bildung. Aktuelle gesellschaftliche oder politische Konflikte können als Lerngegenstand genutzt werden, um durch ihre Analyse und Reflexion den Lernenden eine bessere Orientierung in der Gesellschaft zu ermöglichen und sie somit zu einer sozialen und politischen Teilhabe zu befähigen. So kann beispielweise die zivilgesellschaftliche Flüchtlingshilfe anhand einer klassischen Konfliktanalyse im Unterricht behandelt werden. Durch die Analyse der Probleme, dem Finden und Beurteilen von Lösungsmöglichkeiten sowie der Einnahme und Be-

gründung eines eigenen Standpunktes (vgl. Nonnenmacher 2010: 459) kann im Sinne der politischen Bildung eine Orientierung im gesellschaftlichen und politischen Kontext stattfinden. Möglicherweise kann zudem eine veränderte Einstellung hervorgerufen und durch das Engagement in der Zivilgesellschaft dieselbe als Partizipationsort (zur Ausübung „demokratischer Pflichten“) genutzt werden.

An zweiter Stelle kann die Zivilgesellschaft als Lernort für politische Bildung genutzt werden: Durch die wiederholten Erfahrungen, die, vor allem junge Menschen in ihrem persönlichen zivilgesellschaftlichen Engagement machen, finden Lernprozesse statt, durch die Wissen angeeignet sowie durch ein schärferes Urteilvermögen das eigene Verhalten in gesellschaftlichen und politischen Kontexten variiert werden kann. Somit sind hier Bildungsangebote anzusetzen, die auf die Erfahrungen der Engagierten aufbauen, diese einerseits wertschätzen und andererseits kritisch reflektieren – und dadurch möglicherweise eine Veränderung der Wahrnehmung und Einstellung der Lernenden hervorrufen. So könnten Menschen, die sich in der Flüchtlingshilfe engagieren, beispielsweise in außerschulischen politischen Seminaren ihr Handeln sowie die aktuelle gesellschaftliche und politische Situation, innerhalb der dieses stattfindet, analysieren und reflektieren. Folglich würde die Konfrontation mit den beschriebenen Dilemmata und die Suche nach alternativen Lösungen ermöglicht.

Wie bei der empirischen Untersuchung Wohnigs von BerufsschülerInnen im Sozialpraktikum deutlich wird und sich möglicherweise auf das Engagement in der Flüchtlingsarbeit übertragen lässt, muss die Verknüpfung zwischen Sozialerfahrungen und politischer Reflexion jedoch aktiv vorgenommen werden (Wohnig 2017: 286). Die Ergebnisse der EFA-Studie sowie die der Untersuchung der Bertelsmann Stiftung zeigen, dass politische Probleme nur teilweise von den Helfenden wahrgenommen werden: Während ein etwas größerer Teil die „Hilflosigkeit“ des Staats und dessen strukturelle Schwierigkeiten in Bezug auf die Aufnahme der großen Zahl an Flüchtlingen erkennt, reflektiert jedoch nur ein kleiner Teil eine „Indienstnahme“ durch den Staat (Schneider/Gerold 2017: 37). Ein Problem, das hier deutlich wird, aber dessen Ausmaß eventuell weniger gravierend ist als bei den SchülerInnen, die an der Untersuchung Wohnigs teilnahmen, ist die Wirkung des „gesellschaftlich hegemoniale[n] Denkmuster[s] von Engagement [...] als etwas durchweg Gutes, das nicht begründet werden muss“, das politische Inhalte und Reflexionen und somit den „Bedarf einer politischen Analyse der gesellschaftspolitischen Missstände“ (Wohnig 2017: 286) der Freiwilligenarbeit überlagert. Möglicherweise sind die deutlichen Ergebnisse der Studie nicht vollständig auf das Engagement in der Flüchtlingsarbeit zu übertragen, da das Absolvieren des Sozialpraktikums und somit das entsprechende Engagement für die SchülerInnen verpflichtend ist, während Flüchtlingshilfe zum einen meist freiwillig und somit mit einer

anderen Motivation geschieht und sich zum anderen das Profil der Akteure unterscheidet. Dennoch wird deutlich, dass in beiden Kontexten des Engagements zentrale gesellschaftspolitische Probleme teilweise nicht erkannt werden, weshalb auch an die zivilgesellschaftliche Flüchtlingsarbeit eine politisch-gesellschaftliche Aufklärung geknüpft werden sollte, um politische Lernprozesse hervorzurufen. Ergo können in einer Begleitung beziehungsweise Nachbereitung politische Aspekte behandelt werden, durch die das Bewusstsein der Engagierten geschärft und somit die Erkenntnis struktureller Probleme ermöglicht werden kann. So wird die subjektive Wahrnehmung reflektiert und „nach den sozialen, gesellschaftlichen und politischen Gründen“ (ebd.: 289) gesucht.

In der Studie Wohnigs zeigen sich Erfolge dieser Nachbereitungen. Dennoch ist ein „Spillover-Effekt“, das heißt, „ein in der wissenschaftlichen Debatte um Demokratie-Lernen oftmals angenommene[r]“ (Wohnig 2017: 284) Übertragungseffekt von sozialem zu politischem Lernen, eher auszuschließen, da für die SchülerInnen meist eine klare Trennung zwischen dem sozialen Engagement selbst und der Nachbereitung zur politischen Reflexion empfunden wird: „Erneut wird deutlich, dass die reine Sozialerfahrung kein politisches (Nach-)Denken bewirkt“ (ebd.: 291). Dennoch wurde im Rahmen der Studie ein politischer Lernprozess analysiert, der „von der Sozialerfahrung zum politischen Lernen“ (ebd.: 342) führen und in drei Phasen, mit jeweiligen didaktischen Prinzipien und Zielen, einem bestimmten dazugehörigen Lernprozess (und Einzelfallbeispielen), unterteilt werden kann. In der ersten Phase geht es dabei um die Artikulation und Reflexion der Erfahrungen: Die Engagierten berichten von ihren Erfahrungen mit und aus dem eigenen Engagement und formulieren mögliche Kritikpunkte an den erlebten Zuständen. In der zweiten Phase, der Problemanalyse, stellen die Helfenden ein konkretes politisches Problem heraus, das in Phase 1 identifiziert wurde. Im Kontext der Flüchtlingsarbeit könnte das zum einen „strukturelle Mängel des Sozialstaats“ oder „Indienstnahme durch den Staat“ sein. Daran anschließend werden in der dritten Phase Akteursgespräche geführt: Sowohl ein/e AkteurIn des Sozialbereichs als auch ein/e PolitikerIn wird durch die Engagierten mit den Ergebnissen der vorigen Phasen

Transferstelle politische Bildung



konfrontiert. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, wer als AkteurIn des Sozialbereichs in der Flüchtlingsarbeit bezeichnet werden kann, beziehungsweise ob es sich beispielsweise um eine/n, ebenfalls ehrenamtlich arbeitende/n, KollegIn handelt oder um jemanden, der hauptamtlich angestellt ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die beschriebene Herangehensweise eine gute Möglichkeit bietet, um an die im Engagement gemachten Erfahrungen anzuknüpfen und einen politischen Lernprozess hervorzuheben. Diese muss jedoch für den Kontext der zivilgesellschaftlichen Flüchtlingshilfe eventuell angepasst beziehungsweise differenzierter betrachtet werden. Aufgrund des Profils der HelferInnen in der Flüchtlingsarbeit wird beispielsweise deutlich, dass sich eine Begleitung oder Nachbereitung im Schulunterricht schwierig gestaltet und sich hier außerschulische Bildungsangebote wie Seminare anbieten. Um genauere Aussagen über den Erfolg möglicher Maßnahmen treffen zu können, bedarf es in diesem Kontext weiterer empirischer Untersuchungen.

Fazit

Nach der Behandlung des dynamischen Konzepts der Zivilgesellschaft sowie der Analyse der aktuellen zivilgesellschaftlichen Flüchtlingshilfe lässt sich zusammenfassend feststellen, dass durch das Engagement einerseits tatsächlich mehrere der traditionellen Funktionen der Zivilgesellschaft erfüllt, Vorurteile abgebaut und damit die Integration der ankommenden Flüchtlinge erleichtert wird. Doch auch wenn die Akteure des aktuellen Engagements nicht nur in dessen Eigensinn handeln und Gutes tun, sondern auch ein gesellschaftliches Zei-

chen gegen die gegebene Flüchtlingspolitik setzen wollen, greift die Kritik zu kurz, da die politische Dimension und die widerborstigen, provokanten Facetten der Zivilgesellschaft fehlen (vgl. Wohnig 2017). Obwohl die Art des Engagements selbstorganisiert und relativ spontan ist, wird deutlich, dass es sich trotzdem hauptsächlich um soziale, karitative Arbeit handelt, die in genau dieser Form vom Staat aktiv gefördert wird und weiter die Tendenz zur Entpolitisierung aufweist. Dabei erfüllen die zivilgesellschaftlichen AkteurInnen Aufgaben, die bereits an der grundlegenden Aufnahme, Versorgung und Unterbringung der ankommenden Flüchtlinge ansetzen – Herausforderungen, die der Sozialstaat allem Anschein nach aufgrund struktureller Probleme aktuell alleine nicht meistern kann – oder will?

Im Rahmen des Beitrags wurden die gesellschaftspolitischen Konflikte nur auf theoretischer Basis, nicht aufgrund empirischer Daten analysiert, dennoch ergeben sich offensichtlich Probleme, die durch ein politisches Bewusstsein der BürgerInnen erkannt, angegangen und gelöst werden sollten. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung und ein Ansatz für politische Bildung kann, wie beschrieben, durch die Nutzung der Erfahrungen als Lernanlass und konkret durch Begleit- und Nachbereitungsseminare geschaffen werden.

Schlussendlich lässt sich das allgemein angestrebte Ziel eines zivilgesellschaftlichen Engagements und dessen Möglichkeiten mit den Worten van Dyks et al. (2016) zusammenfassen: „Rebellisches Engagement hilft. Es klagt an und fordert ein“ (40) – wodurch nicht nur gesellschaftspolitische Zustände effektiv kritisiert, sondern auch optimale Grundlagen zur Realisierung weiterer Lernprozesse geboten und so die Funktion der Zivilgesellschaft erfüllt werden kann.

Literatur

- Aumüller, Jutta (2016): *Flüchtlingszuwanderung und bürgerschaftliches Engagement*. In: *Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung*, „betrifft: Bürgergesellschaft“ (Analyse-Reihe). Letzter Zugriff am 13.04.2018 unter <https://www.fes.de/buergergesellschaft/documents/BB-42FluechtlingszuwanderungInternet.pdf>
- Croissant, Aurel/ Lauth, Hans-Joachim /Merkel, Wolfgang (2000): *Zivilgesellschaft und Demokratie: ein internationaler Vergleich*. In: Merkel, Wolfgang (Hrsg.): *Systemwechsel 5. Die Rolle der Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Han-Broich, Misun (27.03.2015): *Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte 14-15/2015*. Letzter Zugriff am 31.03.2018 unter <http://www.bpb.de/apuz/203551/engagement-in-der-fluechtlingshilfe?p=all>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): *Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Letzter Zugriff am 10. 07.19 unter <https://www.bmfsfj.de/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechtlingshilfe-data.pdf>
- Karakayali, Serhat/Kleist, J. Olaf:
- 2015: *EFA-Studie. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin. Letzter Zugriff am 21.02.18 unter <http://www.fluechtlingshilfe-htk.de/uploads/infos/49.pdf>
 - 2016: *EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin. Letzter Zugriff am 21.02.18 unter http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie_EFA2_BIM_11082016_VOE.pdf
- Kessl, Fabian (2011): *Zivilgesellschaft*. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*, 4. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1765 – 1774.
- Lange, Dirk (2017): *Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung*. Hannover: Springer VS.
- Lauth, Hans-Joachim (2003): *Zivilgesellschaft als Konzept und die Suche nach ihren Akteuren*. In: Bauerkämper, Arnd/Borutta, Manuel/Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Die Praxis der Zivilgesellschaft. Akteure Handeln und Strukturen im internationalen Vergleich*, Frankfurt: Campus Verlag, S. 31 – 54.

- Massing, Peter (1999): Politische Bildung. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 1: Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.
- Merkel, Wolfgang/Lauth, Hans-Joachim (1998): Systemwechsel und Zivilgesellschaft. Welche Zivilgesellschaft braucht die Demokratie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 6 (7), 3-12.
- Nonnenmacher, Frank (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Löscher, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2017): Zwischen Eigensinn und Indienstnahme. Zur Wahrnehmung von Fremdbestimmung im freiwilligen Engagement und dessen Folgen. Bertelsmann Stiftung. Letzter Zugriff am 21.02.18 unter http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/90_Synergien_vor_Ort/Studie_Indienstnahme_Gesamt_online.pdf
- Speth, Rudolf/Becker, Elke (2016): Zivilgesellschaftliche Akteure und die Betreuung geflüchteter Menschen in deutschen Kommunen. Maecenata Institut für Philanthropie und Zivilgesellschaft, in Zusammenarbeit mit Deutsches Institut für Urbanistik. In: Opusculum Nr. 92. Letzter Zugriff am 21.02.18 unter https://bagfa-integration.de/wp-content/uploads/2016/07/Maecenata_Zivilgesellschaftliche_Akteure_Betreuung_Gefl%C3%BChteter_Kommunen.pdf
- Van Dyk, Silke/ Dowling, Emma/ Haubner, Tine (2016): Für ein rebellisches Engagement. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 61, 2/2016, Berlin: Blätter Verlagsgesellschaft.
- Von Olberg, Hans-Joachim (1999): Politisches Lernen. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 1: Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Zick, Andreas/ Prasser, Thomas/ Rumpel, Andrea; gefördert durch Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2018): Bericht zum Projekt Konflikte im Ehrenamt der Flüchtlingshilfe. Eine Studie zu den Erfahrungen ehrenamtlicher und professioneller Akteure. Universität Bielefeld. Letzter Zugriff am 10.07.19 unter <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2917500>
- Caroline Wackler, studiert Spanisch, Sportwissenschaften sowie Politik- und Wirtschaftswissenschaften auf Lehramt an Gymnasien an der Universität Heidelberg.

**DEMOKRATISCH
GESTALTEN**
EINE INITIATIVE FÜR SCHULEN
IN NIEDERSACHSEN



Mit der Initiative **DEMOKRATISCH GESTALTEN** lädt das Niedersächsische Kultusministerium im Rahmen des entsprechenden bildungspolitischen Schwerpunkts Schulen dazu ein, Kinder und Jugendliche in ihrem Engagement für Demokratie und Menschenrechte zu stärken sowie Teilhabe und Partizipation auszubauen.

DEMOKRATISCH GESTALTEN beteiligt Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern.

Die Initiative schafft Angebote, um gute Praxis in bereits bestehenden Strukturen zu stärken, neue Wege zu ermöglichen und inspirierende Ideen für eine demokratische und nachhaltige Schule zu entwickeln.

In landesweiten und regionalen Netzwerken zu unterschiedlichen Themen können Schulen gemeinsam gestalten, voneinander lernen und sich mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern austauschen. Begleitend werden gezielte Fortbildungen und Fachtagungen angeboten. Alle Vorhaben haben gemeinsam, dass sie nicht nur den Unterricht, sondern auch die Schulentwicklung in den Blick nehmen. Ziel ist es, mögliche Hürden und Barrieren für Partizipation abzubauen und gemeinsam mit allen Beteiligten inner- und außerhalb der Schule gute Rahmenbedingungen für eine von gemeinsamer Verantwortung, Engagement und solidarischem Handeln geprägten Schulkultur zu gestalten und weiterzuentwickeln.

www.nibis.de/demokratiebildung_1369



 **cusanus**
hochschule

Ein neues Paradigma für das Lernen und den Unterricht

Das Erasmus-Projekt GreenSkills4VET

Bildung für nachhaltige Entwicklung und OER in der beruflichen Bildung

Christel Kumbruck / Henrik Peitsch / Gabriele Winkler



Christel Kumbruck - Foto: privat



Henrik Peitsch - Foto: privat



Gabriele Winkler - Foto: privat

Im Rahmen des Erasmus-Projektes GreenSkills4VET haben wir zentrale Aspekte der Nachhaltigkeit und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) behandelt. An diesem Projekt waren Partner aus Bulgarien, Frankreich, Griechenland und Österreich beteiligt.

Für die zu erarbeitenden OER-Unterrichtsmaterialien wurde in der ersten Phase mittels Desk Research in den Partnerländern eine Datenerfassung durchgeführt. Vorhandene Curricula, Rahmenpläne und ausgewählte Lernbücher wurden hinsichtlich der Verankerung des Nachhaltigkeitskonzeptes (BBNE, ESD) überprüft. Außerdem wurde der Umfang der Implementierung von Offenen Bildungsmaterialien (OER) in der Ausbildungspraxis untersucht.

Im Projekt Greenskills4VET wurden für die Ausbildungsbereiche Logistik (Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung) sowie für das Berufsfeld Gesundheits- und Krankenpflege exemplarisch innovative Unterrichtsmaterialien zur Implementierung von Nachhaltigkeits-Kompetenzen entwickelt. Die Materialien stehen als Offene Bildungsmaterialien (OER) zur freien Verfügung.

Das Konzept nachhaltiger Entwicklung

Der Grundgedanke des Verständnisses von Nachhaltigkeit ist, dass jede Generation für die Lösung ihrer eigenen Probleme verantwortlich ist und die nächste Generation nicht mit diesen Problemen belastet werden sollte. Dabei kommt den Industrieländern eine besondere Verantwortung zu. Die Definition von Nachhaltigkeit erfolgt in Anlehnung an die Beschlüsse der Weltumweltkonferenz der UNCED 1992 in Rio de Janeiro/Brasilien als dreidimensionales Konzept, das als ganzheitlicher Ansatz Natur, Wirtschaft und Gesellschaft als voneinander abhängige Sphären eines vernetzten Gesamtsystems begreift. Die Belastbarkeit und Tragfähigkeit der Biosphäre (Ressourcennutzung und Emissionen) sind die Grenzen für Wachstum und Entwicklung der sozialen und wirtschaftlichen Teilsysteme. Die Nachhaltigkeit umfasst als

globales Entwicklungskonzept zwei Hauptbemühungen aller Gesellschaften: Das Wachstum der wirtschaftlichen Entwicklung mit dem Ziel besserer Lebensbedingungen und dem Schutz der natürlichen Ressourcen und Umwelt.

Die Arbeitsdefinition zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) innerhalb der Projektpartnerschaft lautet wie folgt:

„Nachhaltigkeit basiert auf einem einfachen Prinzip: Alles, was wir für unser Überleben und Wohlergehen brauchen, hängt direkt oder indirekt von unserer natürlichen Umwelt ab. Nachhaltigkeit zu erreichen heißt, die Bedingungen zu schaffen und zu erhalten, unter denen die Menschheit und Natur in produktiver Harmonie existieren können, um gegenwärtige und zukünftige Generationen zu unterstützen.“

Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung – „Bridging the Human Gap“

Im Nachhaltigkeitsdiskurs nehmen die Bedeutung der Bildung und die Forderung nach einer organisatorischen und pädagogischen Neuausrichtung des Bildungssystems einen hohen Stellenwert ein. Bildung ist eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für die dringliche Förderung der nachhaltigen Entwicklung.

Der im Frühjahr 1972 erschienene Report „*The Limits to Growth*“ der Autorengruppe um Meadows an den *Club of Rome* ist die erste umfassende und methodisch fundierte Studie über die Gefahren exponentiellen Wachstums bei gegebenen begrenzten Ressourcen (Meadows). Noch im gleichen Jahr fand vom 5.-16.6.1972 die erste UN-Weltumweltkonferenz in Stockholm statt. Im Rahmen des dort beschlossenen globalen Erdbeobachtungssystems (Global Environment Monitoring System – GEMS) „Earthwatch“ wurde das UN-Umweltprogramm (UNEP) mit Sitz in Nairobi/Kenia gegründet.

In der 26 Prinzipien umfassenden „Deklaration von Stockholm“ haben die über 1.200 Vertreter aus 112 Staaten (ohne Ost-Staaten) im 19. Prinzip die Bedeutung der Bildung sowie die Verantwortung der Massenmedien für eine nachhaltige Entwicklung benannt.:

„Principle 19

Education in environmental matters, for the younger generation as well as adults, giving due consideration to the underprivileged, is essential in order to broaden the basis for an enlightened opinion and responsible conduct by individuals, enterprises and communities in protecting and improving the environment in its full human dimension. It is also essential that mass media of communications avoid contributing to the deterioration of the environment, but, on the contrary, disseminates information of an educational nature on the need to protect and improve the environment in order to enable man to develop in every respect.” (UN 1972 o.S.)

Im Jahr 1979 legte eine internationale Arbeitsgruppe ihren Bericht „No Limits to Learn – Bridging the Human Gap“ an den Club of Rome vor. In diesem Bericht verweisen die Autoren auf das „menschliche Dilemma“ hin, dass durch die unzureichenden Kompetenzen hinsichtlich der zunehmenden Komplexität besteht. Einer Komplexität, die die Folge menschliches Handeln ist und eine neue Grenze zur Bewältigung der Menschheitsprobleme darstellt.

„The human gap is the distance between growing complexity and our capacity to cope with it. Clearly, one eternal human endeavor has been to develop additions to knowledge and improvements in action to deal with a complexity, which, for most of history, derived primarily from natural phenomena. An essential difference today is that contemporary complexity is caused predominantly by human activities. We call it a human gap, because it is a dichotomy between a growing complexity of our own making and a lagging development of our own capacities.” (Botkin 1980, S. 7)

Nach Auffassung der Autoren kann dieser „human gap“ nur durch Bildung und Lernen überwunden werden. Nur die unbegrenzte menschliche Lernfähigkeit ist die einzige Ressource, mit deren Hilfe dieses Dilemma bewältigt werden kann. Die dringend notwendige Weltorientierung muss durch Bildung erfolgen. Nur so werden die Menschen in die Lage versetzt, die neue verwirrende Wirklichkeit der weltumspannenden Verpflichtungen intellektuell und moralisch zu begreifen. Die Vermittlung und das Erlernen der erforderlichen Kompetenzen werden die Menschen befähigen, sich verantwortungsvoll in die Gestaltung des Globalisierungsprozesses einzubringen. (Botkin 1980, S. 17ff.)

In den Beschlüssen der Weltklimakonferenz in Rio de Janeiro des Jahres 1992 (Agenda 21) wird Bildung als „unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels“ und als eine „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung“ (BMU 1992, S. 329) bezeichnet.

Daher hat die UNESCO für 2005 - 2014 die Dekade für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgerufen. BNE ist kein neues Fach, sondern eine inhaltliche Ausrichtung, welche allen Disziplinen als Orientierung dient. (Fischer 2016, S. 42)

In der UN-Resolution vom 25. September 2015 wird der hohe Stellenwert der Bildung für das Erreichen einer nachhaltigen Entwicklung noch einmal nachdrücklich betont:

„4.7 By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development .“ (UN 2015, S. 17).

Die UNESCO definiert BNE wie folgt:

„ESD empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society, for present and future generations, while respecting cultural diversity. It is about lifelong learning, and is an integral part of quality education. ESD is holistic and transformational education which addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment. It achieves its purpose by transforming society.“ (UNESCO o.J., o.S.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Paradigmenwechsel in der Pädagogik

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein integrativer didaktischer Ansatz und begründet ein neues Paradigma. BNE sollte nicht auf ein isoliertes Bildungskonzept („adjectival education“) reduziert werden (Barth 2015, S. 25). Bildung insgesamt ist eine wesentliche Voraussetzung für die notwendige Transformation betrieblicher Leistungsprozesse und der Gesellschaft.

Nach de Haan ist mit „der Vision eines Sustainable Development (...) eine Herausforderung an die Umweltbildung entstanden, die letztere zu einem Paradigmenwechsel herausfordert. (...) Das traditionelle Paradigma der Umweltbildung hatte eine zerstörte, geschädigte und/oder bedrohte Umwelt als Basis aller Erkenntnis und Handlungsofferten. (...) Für das neue Paradigma ist die zerstörte, gefährdete oder bedrohte Umwelt nur ein – wenn auch wesentlicher – Teilbereich des Gesamtprojektes Sustainable Development ...“ (de Haan 1998, S. 38).

Gefordert wird ein neues, innovatives Lernen, die Aktivierung des ganzen individuellen und gesellschaftlichen Lernpotentials (Behne / Peitsch 2012, S. 94). Hierbei sind alle Bereiche der Bildung, Ausbildung und Erziehung einzubeziehen und auf die Nachhaltigkeitsziele auszurichten, um die Probleme einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu erkennen (de Haan 2008, S. 28).

Die Neuausrichtung der Bildungsprozesse im Sinne

einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bedeutet Abschied von der Belehrungspädagogik und die Hinwendung zu offenen Bildungskonzepten, die überkommene mentale Modelle und Aufmerksamkeitsregeln verändern sowie das Erlernen inter- und transdisziplinäre Lösungsstrategien aller gesellschaftlicher Akteure ermöglichen (Behne / Peitsch 2012, S. 94 und die dort angegebenen Quellen).

Dieser Bildungsbegriff umfasst das außerschulische und schulische Lernen, die gesamte Schule als Institution vom Leitbild bis zum Unterrichtsgeschehen (Curricula, Unterrichtsplanung und Umsetzung). Er erfordert eine Neugestaltung des ganzen Lernens, des formalen, non-formalen und informellen Lernens und erschöpft sich nicht in Einzelaktionen und der punktuellen Thematisierung von Umweltthemen und Umweltkatastrophen, wie sie nach dem vorgängigen Leitbild in der Umweltbildung üblich waren. Auch die primär auf naturwissenschaftlich-technische Einzelphänomene und Lösungsansätze ausgerichteten didaktischen Konzepte verhindern einen ganzheitlichen Blick auf Umweltprobleme.

Der Nationale Aktionsplan zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland aus dem Jahr 2002 definiert folgende Prinzipien (BMBF 2002 S. 6):

- Bildung für nachhaltige Entwicklung betrifft **jeden**.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein **andauernder**, kontinuierlicher Prozess und trägt zur Akzeptanz für Veränderungsprozesse in der Gesellschaft bei.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine **Querschnittsaufgabe** und hat eine **integrierende** Funktion.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung will die **Lebenswelt** der Menschen verbessern.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung schafft individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche **Zukunftschancen**.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung fördert **globale Verantwortung**.

BNE in der Berufsbildung

Der Berufsbildung „kommt aufgrund ihrer betrieblichen Verortung in besonderer Weise eine transformative Rolle für eine auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtete Wirtschaftsweise mit Blick auf die Agenda 2030 und die dort angestrebten nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) zu.“ (BMBF 2017, S. 41)

In der UNESCO Strategy for Technical and Vocational Education and Training - VET (2016-2021) wird der Berufsbildung ebenfalls eine zentrale Rolle hinsichtlich der Erreichung der Ziele der Agenda 2030 beigemessen. Die berufliche Bildung schafft die Voraussetzung für „sustainable economic growth, and supporting transitions to green economies and environmental sustainability“ (UNESCO 2017, S 4).

Obwohl insbesondere in den letzten 10 Jahren die Flut an Publikationen zum Themenfeld der nachhaltigen Entwicklung stark zugenommen hat und auch die internationalen (UN, UN-ESCO) und auch nationalen Institutionen (in D z.B. BMBF, BiBB) eine Vielzahl von fachbezogenen Dokumenten (Handreichungen für die Praxis, wissenschaftliche Reports etc.) veröffentlicht und auch Modellprojekte gefördert haben, ergaben die Recherchen im Rahmen des Projektes einen eher geringen Verankerungsgrad in den untersuchten Dokumenten (Curricula, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen) und ein negatives Ergebnis in Bezug auf die Verwendung von OER Bildungsmaterialien in der Ausbildungspraxis. (Vgl. auch Brock 2018, S. 312 für D.) Es befindet sich sehr häufig eine auf traditionelle Umweltschutzthemen verkürzte Adaption des BNE-Konzeptes in den Dokumenten der beruflichen Bildung, und dies quer über alle Partnerländer hinweg.

Allerdings konnte auch festgestellt werden, dass in den untersuchten Dokumenten wichtige Ansätze für eine Einführung von Aspekten einer nachhaltigen Entwicklung vorhanden sind, die durch die Ausbildungspraxis genutzt werden können. So finden sich auch im EQR und in den Curricula „Nischen“, die mit relevanten Themenfeldern der Nachhaltigkeit kreativ für Lernprozesse gestaltet werden können. (vgl. auch für den internationalen Kontext UNESCO-UNEVOC 2013, S. 11). Damit kommt den Ausbildungspraktikern eine hohe Verantwortung zu, diese Nischen auch zu nutzen. Dies setzt voraus, dass sie auch selbst über entsprechende Nachhaltigkeitskompetenzen – in Theorie und Praxis – verfügen.

Nach Auffassung der Projektpartner sind zur Umsetzung von BNE in der beruflichen Bildung erfolgreiche pädagogische Praktiken wichtig, die den Ausbau bereits vorhandener und den Aufbau von neuen Kompetenzen zum Gegenstand der Lernprozesse möglich machen. Dieser Ansatz baut auf der Förderung des eigenständigen Denkens, des Reflexionsvermögens, des Inquiry learnings, also des Lernens mittels eigener Fragen und Forschung und Nachforschung (vgl. Lange / Grabber / Heldt 2012) anstatt der bloßen Reproduktion von Wissen auf und versucht Impulse zu setzen, die die Lernenden motivieren und (selbst) befähigen, Verantwortung für ihren Lernprozess und ihr Leben zu übernehmen.



Der Ansatz stellt auch die traditionellen Lern- und Lehrparadigmen infrage. Denn Veränderung kann nur passieren, wenn Menschen auch in der beruflichen Praxis ihre Achtsamkeit / ihr Bewusstsein erhöhen, betriebliche Handlungsfelder identifizieren und definieren und Verantwortung für ihre eigenen Arbeitspraktiken übernehmen, die sie auch auf ihre privaten und sozialen Lebenspraktiken übertragen können.

Neue Kompetenzen braucht die Welt

Es gibt viele Definitionen von Kompetenz. Nach dem psychologischen Kompetenzverständnis von Erpenbeck / v. Rosenstiel (2007, S. XII) beinhalten Kompetenzen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, lassen sich aber nicht auf diese reduzieren. Es kommt noch etwas anderes hinzu, das die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in offenen, unsicheren und komplexen Situationen ermöglicht. Dies können z.B. selbst gesetzte Regeln, Werte und Normen sein, die eine ordnende Funktion beim selbst organisierten Handeln haben. D.h. es geht bei Kompetenz im psychologischen Sinne gegenüber Qualifikationen, Wissen, die u.a. das Potenzial zum Handeln darstellen, bei Kompetenz um Selbstorganisationsdispositionen, die im Handeln als Performanz sichtbar werden. Kompetenz als Fähigkeit des Entscheidens in neuen Nicht-Routine-Situationen ist im Kontext von Nachhaltigkeitslernen besonders wichtig. Dieses Kompetenzverständnis geht über die das im DQR und EQR formulierte Kompetenzverständnis hinaus, weil solche Kompetenzen ja auch nicht messbar sind (siehe hierzu der im Kontext von IO4 entstandene und in der Lernbox unter Sektion 4 der Lerneinheiten abrufbare Aufsatz „Empfehlungen für die Überprüfung von Lernergebnissen“).

Das Nachhaltigkeitsthema ist Menschen kognitiv besonders schwer zugänglich, weil viele Prozesse in der Natur menschlichen Lernprozessen entgegenstehen: Menschen lernen aufgrund von Erfahrung und insbesondere aus Fehlern (vgl. Wehner 1992). Langfristige, komplexe Entwicklungen verschließen sich dem Lernen aus Erfahrung innerhalb einer Generation. Menschen haben Heuristiken für ihre Entscheidungen und Routinen für ihr Handeln entwickelt, die für komplexe Situationen nicht angemessen sind (s. Kahnemann 2011). Entscheidungsprozesse, die einer nachhaltigen Entwicklung dienen sollen, sind als komplexe Entscheidungssituationen anzusehen. Der Kognitionspsychologe Dörner (1989) hat allgemeine Merkmale komplexer Entscheidungssituationen identifiziert: Demnach geht es um die Bewältigung von Problemen in komplexen, vernetzten, intransparenten und dynamischen Situationen.

OER und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Am 20. September 2017 fand in Ljubljana der zweite UNESCO-Weltkongress über offene Bildungsmaterialien statt. Der von den Teilnehmenden verabschiedete Aktionsplan zur weltweiten Förderung von Open Educa-



tional Resources (OER) verweist auf die „zentrale Bedeutung ... die OER auf dem Weg zur Erreichung der Globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) und vor allem der darin enthaltenen Bildungsagenda 2030 (Sustainable Development Goal 4, SDG 4) zukommen kann“ (UNESCO 2017, S. 1). Der Aktionsplan enthält u.a. die Forderung, „dass Nutzer lernen müssen, OER zu finden, zu erstellen, zu nutzen und zu teilen“ (UNESCO 2017, S 4) sowie die „... kollaborative Entwicklung von OER, die Wiederverwendung und kontinuierliche Verbesserung von OER durch Lehrende und Lernende sowie Ansätze offener Pädagogik, die Lernende in die Entwicklung von OER als einem öffentlichen Gut ein(zu)binden“ (UNESCO 2017, S 10).

Die im Projekt entwickelten Unterrichtsmaterialien verknüpfen den didaktischen Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) mit bestehenden curricularen Vorgaben und der Nutzung resp. Gestaltung offener Bildungsmaterialien – BBNE und OER (EDS und ICT/OER). Die Integration der beiden pädagogischen Ansätze – neue Lehr- und Lernformen und BNE-Kompetenzen (aktivierendes, forschendes digitales Lernen) – ist ein für die Projektpartner erster Versuch, beispielhafte OER-Materialien für die Ausbildungspraxis zu entwickeln. Sie ermöglichen Multiplikatoren, die Selbstreflexionskompetenzen von Lernenden zu verbessern, um Pfade nicht nachhaltiger Entwicklung im beruflichen und persönlichen Alltag zu identifizieren und Gestaltungspotentiale zu entwickeln und aktiv zu nutzen.

BBNE und OER. Was kann es Schülern aus lern- und kognitionspsychologischer Sicht bringen?

In diesem Abschnitt sollen nur einige wichtige Anmerkungen zu dieser Thematik erfolgen. Sie beziehen sich eher auf die Realisation und Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen in der Ausbildungspraxis und sind wesentliche Aspekte, die von Lehrkräften und auch Ausbildern bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind (Wilbers 2014, S. 205ff.).

Die in den OER-Materialien angelegte Interaktivität und Vernetzung mit digital zugänglichem Wissen ermöglicht den Lernenden sich einen Lernstoff anzueignen entlang eigener Fragen, die an seinen bisherigen lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen ansetzen. Die kollaborative Erarbeitung generiert auch die Motivation für neue Fragen und Lernsituationen. Sie lassen sich reflexiv auf den eigenen Lernprozess hin auswerten. Dadurch wird jede Lernsituation zur paradigmatischen Analyseeinheit, die man nutzen kann und sollte. Lernen verfolgt also immer zwei Ziele: Erstens mehr Welt als vorher mit sich selbst zu verbinden und zweitens zu lernen, wie der Prozess des Verbindens der Welt mit sich selbst optimiert werden kann.

Dies ersetzt nicht den Lehrenden, aber gibt ihm eine andere Rolle, nämlich die des Begleiters mit Wissensvorsprung, der zudem im Sinne eines Moderators eine Prozessverantwortung für den Lernenden trägt.

Die Ergebnisse des Projektes – OER Bildungsmaterialien im Kontext von BBNE

Durch die Schaffung von Lerngelegenheiten (Lernaufgaben), die Lernprozesse in Themenfeldern der Nachhaltigkeit initiieren, werden Lernende in die Lage versetzt, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsvolles Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu erlernen. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass es gerade nicht darum geht einen gemeinsamen Lernprozess in einem Klassenraum durch eine individualisierte Lernumgebung zu ersetzen, die dadurch einem kooperativen Prozess entgegenstünde. Unsere Lerneinheiten setzen bewusst auf Kooperation, so beispielsweise bei der Bearbeitung von Fallstudien, die aufgrund ihres Komplexitätsgrades eine gemeinsame Kommunikation und Bearbeitung erforderlich machen, oder Arbeitsblätter, die zunächst individuelle, erfahrungsbasierte Problemlösungen fordern, diese Lösungen dann aber im Gruppendiskurs prüfen und weiterbearbeiten müssen.

Über das inhaltliche Nachhaltigkeits-Lernen hinaus wurden die mit beiden Konzepten eng verknüpften neuen didaktisch-methodischen Implikationen berücksichtigt (pädagogischer Paradigmen-



*Logistik-App
Developing a new Strategy
Logistics in 2050
Delivering Tomorrow*

erhalten mit der **GreenSkills4VET-LearnBox** und der **App Tools**, um erste Erfahrung für die Entfaltung der entsprechenden Kompetenzen für die berufliche und private Lebenssphäre zu generieren und sich für eine Weiterentwicklung zu motivieren.

Die Materialien sind so konstruiert, dass die Auszubildenden ihre eigene berufliche Praxis bei der Bearbeitung

einbeziehen und reflexiv anwenden (work based learning) können.

Bedingt durch die in allen Partnerländern nur begrenzte Verankerung von BBNE in den Curricula und der noch unzureichenden Nutzung von OER-Bildungsmaterialien wurde mit dem Projekt Neuland betreten. Bei der Entwicklung der Materialien war deshalb dieser Situation Rechnung zu tragen: Es musste ein Mittelweg gefunden werden zwischen der Bewahrung der Kernelemente und



"Wordle from Open Source Book" (CC BY-NC-SA 2.0) by nbaratta

der Kohärenz von BBNE und OER und der Vermeidung einer zu hohen Umsetzungsbarriere bei den Lehrkräften und Auszubildenden sowie Lernenden (didaktische Reduktion).

Unsere Erprobung der Lerneinheiten zeigte, dass sie bei den Lehrenden und Auszubildenden auf viel positive Resonanz stießen. Insbesondere die vertiefte Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Berufsleben sowie die Wertorientierung wurden geschätzt. Aber die Lernform, sich vieles selbst (wenn auch in Kleingruppen) aneignen zu müssen, dabei auch eigenen Interessen folgen zu dürfen, ja sogar zu müssen, und auch Lösungen generieren zu müssen, ohne aus dem Unterrichtsinhalt schon eindeutig die richtige Lösung zu wissen (weil es sie nämlich nicht immer gibt – beispielsweise den Umgang mit Stress), führte durchaus zu Irritationen. Diese Form der Aneignung von Lernstoff wurde als ungewohnt bezeichnet. Also ein Grund zum Durchstarten mit unseren Materialien.

Alle Materialien sind abrufbar:
www.greenskills4vet.eu
Die App für Logistik:
<https://greenskills4vet.zur-app.de>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



2016-1-DE02-KA202-003386

Literatur:

- Barth, Matthias (2016): *Implementing Sustainability in Higher Education. Learning in an age of transformation.* London and New York: Routledge.
- Behne, Markus W. / Peitsch, Henrik (2012): *Nachhaltige Entwicklung am Beispiel Mobilität.* In: Lange, Dirk / Grabbert, Tammo / Heldt, Inken (Hrsg.): *Das Politik Labor. Forschendes Lernen in der Politischen Bildung.* Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 86 - 113
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Berlin.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): *Nationaler Aktionsplan für Deutschland.* Berlin.
- BMU - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1992): *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente.* Berlin.
- Botkin, James W. / Elmandjra, Mahdi / Malitza, Mincea (1980): *Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance Lernen.* Hrsg.: Peccei, Aurelio. München u.a.: Molden.
- Brock, Antje / Haan, Gerhard de / Etzkorn, Nadine / Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.) (2018): *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, Dietrich (1989). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen.* Hamburg: rororo (siehe auch: <http://www.geo.de/magazine/geo-wissen/5515-rtkl-interview-die-logik-des-misslingens>).
- Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (2007). *Einführung.* In Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung.* 2. Aufl. Stuttgart: Schäfer & Pöchel, S. XI-XII.
- Fischer, Daniel (2016): *Nachhaltiger Konsum als Bildungsherausforderung: Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Unterricht.* In: DVPB Niedersachsen (Hrsg.): *Politik unterrichten.* S. 37 – 46. I/2016.
- Haan, Gerhard de (1998): *Umweltbildung im Kontext Allgemeiner Erziehungswissenschaft.* In: Gärtner, H. (Hrsg.): *Umweltpädagogik in Studium und Lehre.* Hamburg: Krämer, S. 33-63.
- Haan, Gerhard de (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung.* In Haan, Gerhard de / Kamp, Georg / Lerch, Achim / Martignon, Laura / Müller-Christ, Georg / Nutzinger, Hans-G. *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen.* Berlin-Heidelberg: Springer.
- Hamann, Karen / Baumann, Anna / Lösching, Daniel (2016): *Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns.* München: Oekom.
- ISSC / UNESCO (2013). *World Social Science Report 2013., Changing Global Environments.* Pais: OECD Publishing und ENE-SCO Publishing.
- Kahnemann, Daniel (2011). *Schnelles Denken. Langsames Denken.* München: Siedler Verlag.
- Kumbruck, Christel, Derboven, Wibke (2016): *Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit.* 3. Vollst. überarb. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Meadows, Dennis (1972): *The Limits to Growth. A Report for THE CLUB OF ROME'S Project on the Predicament of Mankind.* New York
- Perrow, C. (1987). *Normale Katastrophen. Die unvermeidbaren Risiken der Großtechnik.* Frankfurt/M.: Campus.
- UN (1972): *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (1972) - <http://www.un-documents.net/unchedec.htm>.* 26.08.2018.
- UN (2015): *Resolution adopted by the General Assembly on 25. September 2015. 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. 20.08.2018.
- UNCED (1992). *Agenda 21. Verabschiedet auf der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro.*
- UNESCO (o.J.). *What is ESD? Online im Internet:* <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd> [20.08.2018].
- UNESCO (2014): *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development.* Paris (20.08.2018). unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf. (20.08.2018).
- UNESCO (2015): *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER).* Paris. <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=215804> (20.08.2018).
- UNESCO (2016): *UNESCO Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) 2016-2021.* Paris. <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=UNESCO+TVET+Strategy+2016-2021>. 26.08.2018.
- UNESCO (2017): *Zweiter UNESCO-Weltkongress zu Open Educational Resources (OER) Ljubljana, 18.-20. September 2017.* <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>. (20.08.2018)
- UNESCO-UNEVOC (2013): *Greening TVET: Qualifications needs and implementation strategies. Report of the UNESCO-UNVECO virtual conference. 12 to 26 November 2013.* <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=UNESCO+TVET+Strategy+2016-2021> - 20.08.2018
- Wehner, Theo (Hrsg.) (1992). *Sicherheit als Fehlerfreundlichkeit. Arbeits- und sozialpsychologische Befunde für eine kritische Technikbewertung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weißsäcker, Ernst Ulrich von / Wijkman u.a. (2017). *Club of Rome: Der große Bericht. Wir sind dran.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wilbers, Karl (2014): *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch.* Berlin. <http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de>. (20.08.2018).



GreenSkills4VET – The Attribution-ShareAlike, or CC-BY-SA, license builds upon the CC-BY by requiring that the user license any new products based on the original under identical terms (in addition to crediting the original author).

Der Antrag für dieses Erasmus Projekt Strategische Partnerschaften wurde auf Initiative von Henrik Peitsch von Prof. Dr. Christel Kumbruck von der Hochschule Osnabrück als Leading partner gestellt. Die Konzeption des Projektes erfolgte ebenfalls von Henrik Peitsch. Der Antrag wurde im Mai 2017 von der Nationalen Agentur für Erasmus Programme beim Bundesinstitut für Berufsbildung mit 90 von 100 Punkten bewertet. Die entwickelten Unterrichtsmaterialien und weitere Informationen befinden sich auf der Projektwebsite: www.greenskills4vet.eu. Alle sind „CC BY AS“ lizenziert und können mit derselben Lizenz unter Angabe des Projektnamens verwenden, bearbeitet und geteilt werden.

Christel Kumbruck ist promovierte und habilitierte Arbeits- und Organisationspsychologin und Arbeitswissenschaftlerin an der Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Sie leitete den Lehrstuhl für Wirtschaftspsychologie. In ihrer Forschung widmet sie sich unter anderem der inter- und transkulturellen Kommunikation und Zusammenarbeit sowie dem Aufbau interkultureller Kompetenz.

Kontakt: c.kumbruck@hs-osnabrueck.de – <https://www.hs-osnabrueck.de>

Henrik Peitsch leitet seit November 2012 als Verantwortlicher das Projekt „Pädagogische Energieberatung“ – KLIMAlab der Stadt Osnabrück. Als Handelslehrer – StR i.R. – war er an einer kaufmännischen Berufsschule in Osnabrück für spezielle Betriebslehre – Spedition und Logistik – sowie Politik beschäftigt. Von 2008/2009 bis 2018 hatte er einen Lehrauftrag für Didaktik der politischen Bildung und des Politik-Unterrichts an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg mit dem Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung. Seit 2004 ist Geschäftsführer der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V., Landesverband Niedersachsen. Von 1995 bis heute ist er Mitglied im Forum der Lokalen Agenda 21 der Stadt Osnabrück.

Kontakt: dvpb.nds@dvpb.niedersachsen.net – www.dvpb-nds.de

Gabriele Winkler studierte Betriebswirtschaft, Gesundheits- und Sozialmanagement und derzeit angewandtes Wissensmanagement in Linz und Hamburg. Nach internationalen Projekten im IT-Bereich ist sie seit 2012 am BFI OÖ angestellt und Mitarbeiterin der Abteilung „Wirtschaft – Technik – Sprachen“. Sie ist zuständig für die Lernplattform, Online-Lernen und Wissensmanagement. Winkler ist in verschiedenen EU-Projekten zum Thema e-learning beteiligt.

Kontakt: gabriele.winkler@bfi-ooe.at – www.bfi-ooe.at

26. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung



Am 26. September 2018 fand an der Leibniz Universität Hannover der 26. Niedersächsische Tag der Politischen Bildung statt. Das Thema des Kongresses lautete: „Ist das noch Politische Bildung...?' Neue didaktisch-methodische Zugänge in der Politischen Bildung.“

Ziel der Tagung war es, angesichts populistischer Herausforderungen in Politik und Gesellschaft danach zu fragen, wie aus Sicht der Politischen Bildung diesen Phänomenen begegnet werden kann. Hierzu gehört auch die Frage, ob es nicht aussichtsreich oder gar notwendig erscheint, bestehende Pfade der Politischen Bildung zu verlassen und sich Angebote, Strategien und Methoden anzusehen, die erst auf

den zweiten Blick Potentiale zum politischen Lernen aufweisen.

Im Anschluss an die Begrüßung der Teilnehmenden durch den DVPB-Landesvorsitzenden Prof. Dr. Tonio Oeftering hielten die Frau Claudia Schanz, Leiterin des Referats 23: Politische Bildung, Gedenkstätten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mobilität im Niedersächsischen Kultusministerium sowie Ulrika Engler, die Leiterin der Landeszentrale für Politische Bildung Niedersachsen Grußworte.

Der erste inhaltliche Input kam von Prof. Dr. Hans-Jürgen Bieling von der Universität Tübingen. Er hielt einen Vortrag mit dem Titel „Jenseits der Globalisierung? Globale Kräfteverschiebungen und populistischer Nationalismus“. Bieling wies zunächst darauf hin, dass Populismus für ihn vor allem eine Kommunikationsform darstelle, während der Nationalismus einer seiner zentralen Inhalte sei. Als relevante Diskurse im Populismus kennzeichnete er den Ethnopluralismus bzw. kulturellen Rassismus, EU-Skeptizismus, die Verknüpfung der „nationalen“ mit der „sozialen“ Frage, die Ablehnung von Multikulturalismus sowie Islamophobie. Als wichtige Hinweise für die Politische Bildung im Umgang mit populistischen Herausforderungen stellte er eine „reflexive Standortbestimmung“ der Disziplin und der

in der Politischen Bildung Tätigen heraus.

Der zweite Hauptvortrag wurde von Prof. Dr. Anja Besand von der Universität Dresden mit dem Titel: „Ist das noch Politische Bildung..? - Kunst und Politik“ gehalten. Besand skizzierte zunächst gängige Strategien im Umgang mit Rechtspopulismus (bspw. das „Pathologisieren“), die sie um zwei weitere, aus Ihrer Sicht vielversprechendere ergänzte: Erstens die Irritation durch Kunstwerke wie etwa die In-stallation „Monument“ des Künstlers Manaf Halbouni sowie zweitens Projektarbeit wie bspw. die Musik-combo Banda Internationale.

Am Nachmittag konnten die Konferenzteilnehmenden zwischen vier Panels wählen:

Panel I: „Spot on – Demokratie auf der Spur“

Das erste Panel wurde von Katherine Arp von der Landeszentrale für Politische Bildung Niedersachsen gestaltet. Sie stellte die von der Landeszentrale entwickelte App „Spot on – Demokratie auf der Spur“ vor. Diese App ermöglicht es Lernenden, selbst Landkarten bzw. Routen zu Orten zu entwerfen, an denen aus Ihrer Sicht Demokratie stattfindet. Die Teilnehmenden des Workshops bekamen direkt in der Veranstaltung die Möglichkeit diese vielversprechende App herunterzuladen und zu testen.

Panel II: Brechts Lehrstücke – ein Format für die politisch ästhetische Bildung

In diesem Workshop ging es, so der Workshopleiter Matthias Bittner (Theaterpädagoge und Autor für Medienformate) weniger darum, die Kunstfähigkeit des Theaterspielens zu erlernen, als vielmehr darum, das Einnehmen von Haltungen zu erproben und zu reflektieren. Diesem Ansatz zufolge gibt es kein „richtiges“ Spielen, sondern nur ein „In-Szene-Setzen“ eines Textes in der Spielgruppe. Erprobt wurde der Ansatz anhand der Brechtschen „Groschen-szene“.

Panel III – „Culture on the Road“- Archiv der Jugendkulturen

In diesem Panel gab die Leiterin des Archivs der Jugendkulturen e.V. (Berlin) Gabriele Rohmann einen Einblick in die Arbeit ihres Vereins mit Beispielen aus der Vielfalt der von ihnen angebotenen Themen wie Rechtsextremismus, Rassismus, Sexismus. Sie zeigte auch auf, wie sich Allgemeinbildende Schulen ihre Wanderausstellung zu Jugendkulturen allgemein sowie Materialien aus dem Fundus „Culture on the Road“ anfordern können.

Panel IV – Openion - Bildung für eine starke Demokratie

In diesem Panel stellte Karin Steinberger von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung das Kooperationsnetzwerk OPENION – Bildung für eine starke Demokratie vor. Ziel des Programms ist es, Schulen und Außerschulische Partner in zeitgemäßen Projekten zur Demokratiebildung zusammenzubringen, zu koordinieren und für die Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Insgesamt war auch der 26. Tag der Politischen Bildung ein voller Erfolg, bei dem sich wieder rund 75 Lehrende aus Schulen, aber auch von Universitäten und Einrichtungen der Außerschulischen Politischen Bildung aus dem ganzen Land gemeinsamen fortbildeten, sich austauschten und miteinander diskutierten.

Die Fachtagung wurde unterstützt vom Niedersächsischen Kultusministerium und in Kooperation mit der Landeszentrale für Politische Bildung, dem Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover sowie Uni Plus – Professionalisierung, Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, ebenfalls Universität Hannover, durchgeführt.

Tonio Oeffering



Titelbild von Ruppe Koselleck: Er ist ein Konzeptkünstler und nahm 1990 sein Studium der Philosophie und Soziologie in Köln und Münster auf. 1994 wechselte er an die Kunstakademie Münster, in die Klasse von Lutz Mommartz, 1999 an die Fylmklasse bei Andreas Köpnick. Im Jahr 2000 heiratete er die Künstlerin Susanne von Bülow, mit der er mittlerweile zwei Töchter hat. Es folgten Aufenthalte in Japan und Korea. Im Jahr 2001 endete Kosellecks reguläre Studienzeit, sein Meisterschülerjahr begann. Von 2005 bis 2007 übernahm er die künstlerische Leitung des Kulturbüros der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 2009 leitet er das Pilotprojekt Satellit-Kunstverein zur außerschulischen künstlerischen Weiterbildung von Jugendlichen. 2010 erhielt Koselleck einen Lehrauftrag für Künstlerische Interventionen in den Öffentlichen Raum an der Universität Kassel; seit 2012 ist er Lehrbeauftragter der Universität Osnabrück für Experimentelle Kunst-

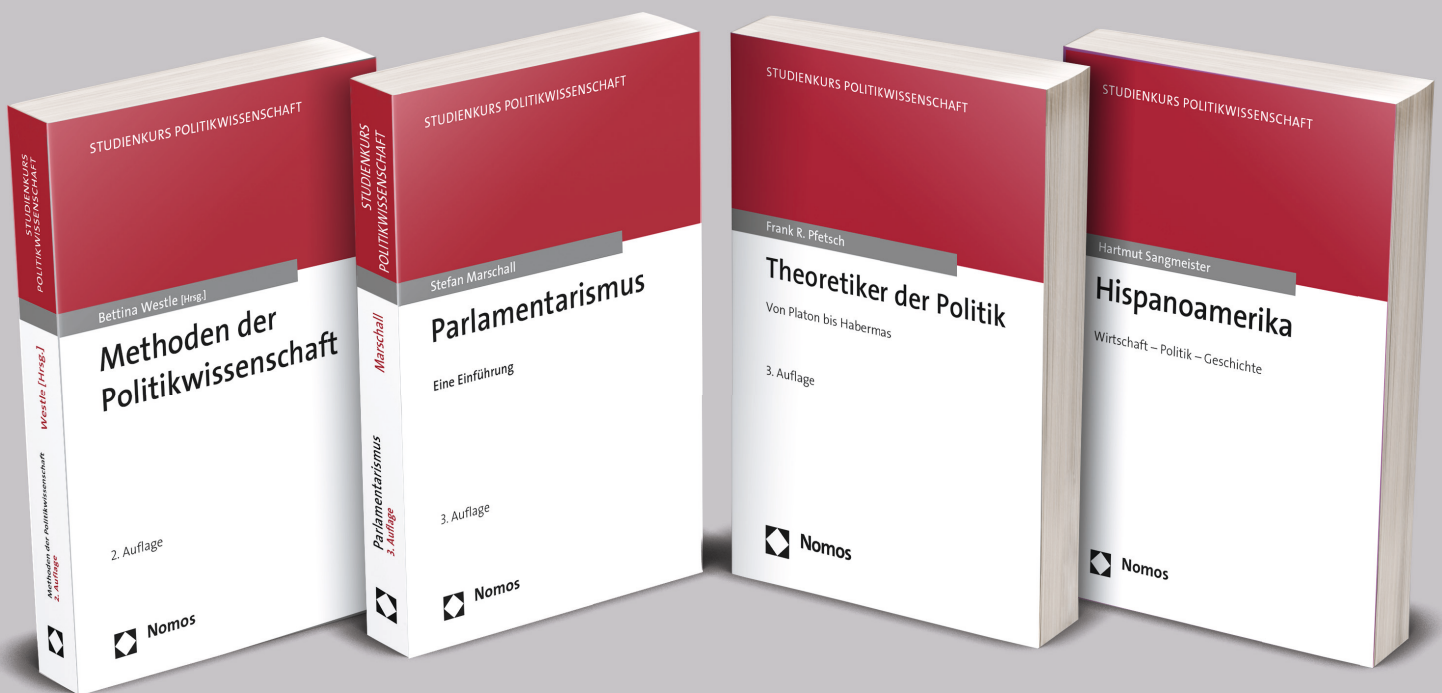
vermittlungsstrategien. Eine neue Stufe erreichten Kosellecks Arbeiten 2002 mit der Initiierung des Projektes „**Feindliche Übernahme von British Petroleum**“. Dieser Kampf eines einzelnen Künstlers gegen einen Großkonzern, der den Künstler wahlweise in die Rolle eines David oder eines Don Quijote versetzt, verschaffte ihm in Zeiten des Turbokapitalismus einen Zuwachs an Sympathien. Auslöser war der Fund von Teerklumpen am Strand der Nordseeküste. www.take-over-bp.com

STUDIENKURS POLITIKWISSENSCHAFT

Für den schnellen Einstieg in die Politikwissenschaft

Der Studienkurs ermöglicht den schnellen Einstieg in Grundfragen und -themen der Politikwissenschaft. Neben einführenden Texten helfen bibliografische Hinweise, Kontrollfragen und weiterführende Links ins Internet bei der weiteren Vertiefung des Themas. Die Bände richten sich an Studentinnen und Studenten der ersten Semester, sind aber auch zum schnellen Einstieg in ein Thema eine wertvolle Unterstützung.

Weitere Informationen unter www.sowiir.nomos.de/politikwissenschaft.



Methoden der Politikwissenschaft

Herausgegeben von
Prof. Dr. Bettina Westle
2. Auflage 2018, 436 S.,
brosch., 24,90 €
ISBN 978-3-8487-3946-2
nomos-shop.de/29254

Parlamentarismus

Eine Einführung
Von Prof. Dr. Stefan Marschall
3., aktualisierte Auflage 2018,
265 S., brosch., 24,90 €
ISBN 978-3-8487-5231-7
nomos-shop.de/39615

Theoretiker der Politik

Von Platon bis Habermas
Von Prof. em.
Dr. Frank R. Pfetsch
3. Auflage 2019, 614 S.,
brosch., 29,90 €
ISBN 978-3-8487-5015-3
nomos-shop.de/39273

Hispanoamerika

Wirtschaft – Politik –
Geschichte
Von Prof. em.
Dr. Hartmut Sangmeister
2019, 249 S., brosch., 21,90 €
ISBN 978-3-8487-5102-0
nomos-shop.de/39269

#SOWI
Wir

Sozialwissenschaftliche Studienliteratur bei Nomos
Folgt uns @NomosSOWIWir!



Nomos