

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2019

THEMA IM FOKUS

Emotionen in der politischen Bildung

- 4 | **Benötigen wir eine demokratische Emotionspolitik?**
Zur problematischen Stellung von Gefühlen in Politik und Gesellschaft
von Gary S. Schaal
- 12 | **Das Fürchten lehren!**
Angst, authentischer Ärger und moralisierende Emotionszuschreibungen in Politik und Populismus
von Robin Kurilla
- 20 | **Politik mit der Wut**
Wie der Rechtspopulismus mit Emotionen die Demokratie bedroht
von Hans-Gerd Jaschke
- 27 | **Furcht, Zorn und Mitgefühl**
Emotionen als Impulsgeber und Gegenstand der politischen Bildung
von Ulrich Steuten
- 34 | **„Weinen (allein) bildet nicht“**
Gedenkstättenarbeit im Spannungsfeld zwischen Emotionalität und Sachlichkeit
von Elke Gryglewski
- 40 | **Frieden fühlen?!**
Wie Emotionen in der Friedensbildung globalpolitische Bedeutung haben
von Christof Starke und Annalena Groppe

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2019

Zu diesem Heft

Freude und Überraschung, Angst, Furcht und Ärger, Empathie, Trauer, Verzweiflung und Mitleid, Liebe und Hass, Eifersucht und Begeisterung – Emotionen sind allgegenwärtig und bestimmen Gefühle und Handeln jedes Einzelnen. Sie beeinflussen das gesellschaftliche Miteinander und spielen ebenso in der Politik eine große Rolle. Ja, mit Emotionen wird Politik gemacht: Auf der einen Seite werden Ängste geschürt, wird der Untergang des Abendlandes beschworen und greifen Verschwörungstheorien Raum. Das führt dazu, dass eher einfachen Antworten von reduzierter Komplexität der Vorzug gegeben und eine reflektierte, auf Wissen basierende Auseinandersetzung vermieden wird. Menschen, die nicht in das eigene Weltbild passen, werden abgewertet, als Bedrohung wahrgenommen und ausgeschlossen. Demokratische Werte werden in Frage gestellt. Auf der anderen Seite stehen Menschen, die sich für die Demokratie begeistern, die Freude an Mitgestaltung empfinden, die Empathie für andere zeigen, die dem Hass und der Ausgrenzung entgentreten und den Mut zum Widerspruch aufbringen.

Die Beiträge dieser Ausgabe reflektieren die Bedeutung von Emotionen in Politik, Demokratie und Gesellschaft aus verschiedenen Perspektiven. Sie schlagen die Einführung einer demokratischen, auf Emotionen gründenden Politik vor, die Gefühle kultiviert und die das demokratische Miteinander stärkt, und sie zeigen, in welcher Weise Emotionen Gegenstand politischer Bildung sein und ihr Impulse geben können.

Politische Bildung will motivieren, neugierig machen, anregen und Interesse wecken. Sie will das selbsttätige Handeln fördern und muss sich daher auch mit den Emotionen der Menschen auseinandersetzen. Wie kann die politische Bildung also dazu beitragen, den Umgang mit Emotionen in politischen Kontexten zu fördern und Kommunikationsbarrieren abzubauen?

In welcher Weise politische Bildung Räume für das Thema „Emotionen“ bietet, wie sie die Reflexionen darüber fördern kann, thematisiert diese Ausgabe der *Außerschulischen Bildung*.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes:

Politische Bildung – Verständnisse und Aufbrüche

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

Thema im Fokus:

Emotionen in der politischen Bildung

- 4 **Benötigen wir eine demokratische Emotionspolitik?**
von Gary S. Schaal
- 12 **Das Fürchten lehren!** von Robin Kurilla
- 20 **Politik mit der Wut** von Hans-Gerd Jaschke
- 27 **Furcht, Zorn und Mitgefühl** von Ulrich Steuten
- 34 **„Weinen (allein) bildet nicht“** von Elke Gryglewski
- 40 **Frieden fühlen?!** von Christof Starke und Annalena Groppe

Forum

- 47 **Emotionen, Bildung und Politik** von Helle Becker und Annabell Brosi
- 52 **Gr.A.C.E. – the beginning of a wonderful friendship**
von Georg Pirker

Politische Bildung praktisch

- 56 **Die Demokratieboten** von Creative Change e. V.

Jahresthema im AdB

- 59 **2019 – ein Jubiläumsjahr für Demokratiestärkung und demokratisches Lernen** von Arila Feurich und Frederik Damerau

Rezensionen

- 63 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 72 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 82 **Personalien**
- 83 **Aus Profession und Politik**
- 90 **Ausschreibungen und Wettbewerbe**
- 92 **Veranstaltungen**
- 93 **Zeitschriftenschau**
- 95 **pb-digital**
- 96 **Impressum**

Benötigen wir eine demokratische Emotionspolitik?

Zur problematischen Stellung von Gefühlen in Politik und Gesellschaft

In den letzten 30 Jahren hat sich ein grundlegend neues Verständnis des Verhältnisses von Rationalität und Emotion in der Wissenschaft durchgesetzt, das beide nicht mehr strikt voneinander trennt. Dieses neue Verständnis wird als Ausgangspunkt genutzt, um die Bedeutung von Emotionen in Politik, Demokratie und Gesellschaft neu zu denken. Als Ergebnis wird die Einführung demokratischer Emotionspolitik vorgeschlagen. Ein solcher Schritt würde die politische Bildung deutlich aufwerten und ihr einen entscheidenden Beitrag für die weitere Entwicklung der Demokratie zuweisen. von Gary S. Schaal

Die demokratische Öffentlichkeit unterhält ein ambivalentes Verhältnis gegenüber Emotionen in der Politik.¹ Wo die Sachlichkeit von Entscheidungen, die Rationalität von Strategien, die mit Statistiken belegte Objektivität von Einschätzungen gefordert werden, scheinen Emotionen nur zu stören. Andererseits verleihen Gefühlsäußerungen in der politischen Kommunikation einer Aussage das Siegel der Authentizität; kein politischer Akteur darf als emotionslos erscheinen und „Wutbürger“ – ein Begriff, der selbst in symptomatischer Weise für die Diskreditierung von Emotionen in der Demokratie steht – erwarten von der Politik, dass ihre Emotionen ernst genommen werden.

Die gegenwärtige Angst vor intensiven Emotionen im politischen Diskurs – ironischer Weise selbst eine Emotion mit einer politischen Dimension – lässt sich auf ein hierarchisches Verständnis von Emotion und Rationalität zurückführen, dessen Wurzeln bis in die griechische Antike zurückreichen (Abschnitt 1). Erst in den letzten 30 Jahren hat sich ein grundlegend neues Verständnis des Verhältnisses von Rationalität und Emotion in der Wissen-

schaft durchgesetzt, das beide nicht mehr strikt voneinander trennt (Abschnitt 2). Dieses neue Verständnis kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um die Bedeutung von Emotionen in Politik und Gesellschaft neu zu denken (Abschnitt 3). Diese Überlegungen werten die politische Bildung deutlich auf und weisen ihr einen entscheidenden Beitrag für die weitere Entwicklung der Demokratie zu (Abschnitt 4).

Vernunft versus Emotion: Alte Dualismen

Das wissenschaftliche Denken des Abendlandes ist seit der Antike durch den Dualismus von Rationalität und Emotion geprägt (vgl. Elster 1999). Zum Beginn der Neuzeit kristallisierte sich dann ein Verständnis heraus, das die Realität liberaler Demokratien bis heute prägt (vgl. Holmes 1995): Auf der einen Seite steht die Rationalität, die aus distanzierter Perspektive und „kühl“ politische Fragen analysiert, Argumente und Gegenargumente leidenschaftslos reflektiert und zu einer vernünftigen Entscheidung gelangt. Auf der anderen Seite steht die Emotion, die keine Distanz zu politischen Fragen mehr besitzt, zum leidenschaftlichen Aktivismus führt – was durchaus erwünscht sein kann –, zugleich aber vernünftige Entscheidungen

¹ Ich danke Dr. Alexander Stulpe für seine kritischen Kommentare zu einer ersten Version dieses Aufsatzes.

unmöglich macht. Vernünftige Bürger*innen besitzen politische *Interessen*, die im demokratischen politischen Prozess aufeinandertreffen und rational ausgehandelt werden. Emotionale Bürger*innen besitzen *Leidenschaften*, die im politischen Prozess nicht vernünftig ausgehandelt werden können, sondern unversöhnlich aufeinanderprallen. Daraus folgt, dass ein Staatswesen dann regierbar ist, wenn die Bürger*innen rational sind und politische Interessen vertreten, während einem politischen Gemeinwesen Unregierbarkeit und Chaos droht, wenn die Bürger*innen in politischen Fragen emotional und leidenschaftlich sind (vgl. Foucault 2005).

Entsprechend finden sich in der Geschichte der politischen Ideen nur wenige Fürsprecher*innen von Emotionen in der Politik – u. a. *Adam Smith* in seiner *Theory of Moral Sentiments* –, aber viele Gegner*innen (vgl. Schmitter 2016). Mehr noch: Der Liberalismus als der bedeutendste Strang politischen Denkens, der sich im Verlaufe der Neuzeit gegenüber seinem emotionsaffineren Antipoden, dem Republikanismus (vgl. einführend Pettit 2008), zur dominierenden politischen Weltansicht der Moderne durchgesetzt und so wie kein anderer unsere heutige gesellschaftliche und politische Realität geprägt hat, versuchte die Emotionen ganz aus der Politik zu verbannen (vgl. Holmes 1995), denn zu groß war seine Angst vor der Unregierbarkeit von emotionalisierten Massen (vgl. Robin 2006). Deshalb besitzt unsere heutige Wertschätzung der Rationalität im demokratischen Prozess ein historisch ambivalentes Fundament, denn die Rationalisierung des politischen Prozesses, d. h. vor allem die Transformation von Leidenschaften in Interessen (vgl. Hirschman 2013), war auch ein Instrument der Durchsetzung zentralisierter politischer Macht und Herrschaft (vgl. Foucault 2005). Fraglos existiert mit den Schriften der Aufklärung – insbesondere von *Immanuel Kant* – eine weitere, historisch überaus wirkungsmächtige Quelle der Wertschätzung der Rationalität, die dem Selbstverständnis nach nicht auf die Stabilisierung politischer Macht und Herrschaft, sondern leitmotivisch auf Freiheit und Emanzipation zielt. Es geht aber eben auch um Freiheit und Emanzipation von der „Irrationalität“ der Emotionen, sodass dieses vordergründig emanzipatorische Leitmotiv, zusammen mit den an ihm orientierten Praktiken, effektiv zugleich als Element eines Machtdispositivs beschreibbar ist, das die Unterwerfung des „Nichtvernünftigen“, der Emotionen zum Gegenstand hat. Auch im Gefolge der Aufklärung wurde das alte dualistische, hierarchisierende Narrativ fortgeschrieben und blieb gesellschaftlich wirkungsmächtig. Selbst deliberati-

ve Theorien der Demokratie – erwähnt sei hier nur *Jürgen Habermas* – haben Emotionen lange Zeit ignoriert. Dies zeigt sich besonders deutlich am Konzept des rationalen Diskurses. Erst in jüngerer Zeit werden Emotionen als legitime Gründe in der Deliberation akzeptiert (vgl. Young 2002, S. 52–80). Zugleich beglaubigte die Herrschaft der Vernunft über die Emotionen, des Geistes über den Körper die Herrschaft des Mannes über die Frau, denn Vernunft wurde als männlich, Emotion als weiblich kodiert. Eine Quelle des hierarchischen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern ist somit der Rationalitätsfetisch der Aufklärung, dessen gesellschaftliche Reperkussionen sich bis heute zeigen, so u. a. in der lange vorherrschenden mangelnden Kompetenzattribution von Frauen in der Politik. Dementsprechend hat der Feminismus den Emotionen größere Beachtung geschenkt – auch in herrschaftskritischer Perspektive.

Betrachtet man aktuelle gesellschaftlich-politische Diskurse zu diesem Thema wird deutlich, dass die liberale Emotionsaversion auch heute noch einflussreich ist und die Furcht vor einer „Emotionalisierung der Politik“ tief sitzt – und dies nicht nur in Deutschland (vgl. Frevert 2017). Insbesondere die Nutzung von Emotion in populistischen Diskursen schürt Ängste, da historische Parallelen zu den faschistischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts offensichtlich sind. Bei dieser Diagnose wird die historische Bedeutung und Deutungsmacht in zweifacher Perspektive ironisch gebrochen: Erstens ist die liberale Furcht vor einer Emotionalisierung der Politik selbst eine „politische“ Emotion, die zum Zweck der vermeintlichen Rationalisierung des politischen Prozesses genutzt, vielleicht sogar instrumentalisiert wird. Zweitens sind die liberale Emotionsaversion und der Rationalitätsfetisch nicht uneteiligt an der Intensität von Emotionen in populistischen Bewegungen (vgl. Mouffe 2007). Denn das politisch erwünschte Verdrängen von Emotionen aus dem politischen Prozess auf der kollektiven Ebene führt nach *Sigmund Freud* irgendwann zu einer „Wiederkehr des Verdrängten“ auf individueller Ebene (Freud 1915, S. 241). Diese Denkfigur hilft, die Intensität und den eruptiven Charakter von Emotionen in aktuellen politischen Diskursen zu erklären. Aktuelle Entwicklungen, u. a. der gesellschaftliche Trend zur Singularisierung (vgl. Reckwitz 2017) in Verbindung mit dem Siegeszug von Social Media und ihrer auf emotionale Affizierung zielenden Kommunikation, können den Effekt verstärken.

Doch ist nicht nur die gesellschaftliche Praxis durch eine diffuse Emotionsaversion gekennzeichnet. Auch →

die Politikwissenschaft – und hier insbesondere die Politische Theorie – hat die Reflexion über Emotionen vernachlässigt. Deshalb finden sich heute nur wenige Angebote, die dabei helfen können, mit der gegenwärtigen Situation produktiver umzugehen. Das Ausblenden von Emotionen in Demokratie- und Gesellschaftstheorien – insbesondere deren Vernachlässigung im zeitgenössisch hegemonialen Ansatz, der deliberativen Demokratietheorie –, trägt auch eine gewisse Mitverantwortung daran, dass der aktuelle Diskurs über Emotionen im politischen Prozess durch Unsicherheit, Ambivalenz und in praktischer Perspektive durch Ratlosigkeit geprägt ist: Wie viel Emotionen sind (politisch) wünschenswert? Wie intensiv dürfen diese Emotionen sein? Welche Kippunkte sind vorhanden? Und existieren per se gute oder schlechte Emotionen? Dies sind nur einige der wichtigen Fragen, die sich für viele Akteure auf allen Ebenen stellen – in der politischen Didaktik, in der politischen Öffentlichkeit, in zivilgesellschaftlichen Organisationen etc. – und auf die wir im Weiteren Antworten finden wollen.

Als zentrale Einsicht des ersten Abschnittes kann festgehalten werden, dass Emotionen im politischen Prozess selbst der wissenschaftlichen „Aufklärung“ bedürfen, denn ohne sie ist ein tieferes Verständnis ihrer positiven wie negativen Effekte kaum denkbar. Benötigt wird gerade jetzt ein Verständnis von Politik und Demokratie, das nicht einseitig ist und nur die vermeintlich „kühle“ Rationalität wertschätzt, sondern auch Emotionen als unhintergehbare Komponente politischer Kommunikation und politischen Handelns akzeptiert. Vielleicht erscheint das Plädoyer für eine integrierte, ganzheitliche Betrachtung von Ratio und Emotion in der Politik zum gegenwärtigen Zeitpunkt riskant. Viel riskanter wäre es jedoch, auf diese Entwicklungen ohne konzeptionelles und theoretisches Rüstzeug „auf Sicht“ antworten zu müssen. Das akademische Wissen über Emotionen hat sich in den letzten 30 Jahren deutlich verbessert: Insbesondere neuere Erkenntnisse aus den Neuro- und Lebenswissenschaften helfen, das komplexe Verhältnis von Rationalität und Emotion besser zu verstehen. Deshalb ist auch eine *interdisziplinäre* Perspektive notwendig, um angemessen über Emotionen im gesellschaftlichen Kontext zu diskutieren.

Vernunft und Emotion: Der neue Konsens

Unser Verständnis von Emotionen hat sich seit den 1990er Jahren grundlegend verändert, weil eine „revolution in the study of emotion“ (Fischer/Price-Tangney 1995, S. 3) stattgefunden hat, die maßgeblich auf Innovationen

bei den bildgebenden Verfahren in den Neurowissenschaften zurückzuführen sind. Sie ermöglichen(t) es, Denkprozesse im menschlichen Gehirn so differenziert nachzuvollziehen, dass in der neurowissenschaftlichen Forschung heute Konsens darüber besteht, dass die oben skizzierte geisteswissenschaftliche Vorstellung einer strikten Trennung von Emotion und Ratio unzutreffend ist (vgl. Evans/Cruse 2004; Goel et al. 2016).

Einen wichtigen Beitrag zu dieser Entwicklung leistete die Forschung des Neurowissenschaftlers *Antonio Damasio*, der in seinem programmatisch „Descartes Fehler“ (2008) betitelten Buch die These der „Somatischen Marker“ formulierte, wonach jeder rationalen Entscheidung bereits eine emotionale Wertung zugrunde liege. Daraus folgt, dass ohne Emotionen kein rationales Entscheiden möglich ist. Rationalität und Emotion verweisen für *Damasio* daher nicht nur aufeinander, sondern durchdringen sich sogar: Emotionen besitzen rationale und Rationalität emotionale Anteile.

In den Jahren nach der Publikation von „Descartes Fehler“ hat sich die neurowissenschaftlich fundierte Emotionsforschung stark weiterentwickelt und heute können drei verschiedene Ansätze differenziert werden: physiologische, neurologische und kognitive Emotionstheorien. Von diesen kann insbesondere die kognitive Emotionstheorie (vgl.

Die gegenwärtige Angst vor intensiven Emotionen im politischen Diskurs – ironischer Weise selbst eine Emotion mit einer politischen Dimension – lässt sich auf ein hierarchisches Verständnis von Emotion und Rationalität zurückführen.

Döring 2009) einen Beitrag dazu leisten, einen angemessenen Umgang mit Emotionen in Politik und Gesellschaft zu finden. Denn kognitive Emotionstheorien betonen, dass Gefühle zwar Empfindungen sind, sich aber nicht darin erschöpfen. Vielmehr existieren auch kognitive Emotionen. Mit Hilfe dieser gefühlten Bewertungen – z. B. Empörung oder Mitgefühl – evaluieren Menschen ihre (Um-)Welt im Lichte ihrer Ziele, Werte, Ansprüche etc. Solche Emotionen sind daher bewertende Reaktionen auf Zustände in der

Welt. Und deshalb lassen sie sich auch rational kritisieren, d. h. auf ihre sachliche Angemessenheit hin befragen. Es muss jedoch betont werden, dass Wertfragen nicht nur durch Fakten, sondern immer durch unsere emotionale Haltung zu diesen Fakten geprägt werden. Gesellschafts-politische Sprengkraft gewinnt dieser Ansatz in jenen Situationen, in denen sich kognitive und emotionale Wertungen und Wertschätzungen unterscheiden; wenn z. B. eine kognitive Wertschätzung des abstrakten Prinzips der Gleichheit vorliegt, aber eine davon abweichende gefühlte Bewertung existiert.

Bis heute existiert in den Neuro- und Lebenswissenschaften noch kein allgemein akzeptiertes Konzept von Emotionen, das sie einerseits von rein körperlichen Empfindungen wie zum Beispiel Schmerz und andererseits von Kognition, im Sinne eines genuinen Denkprozesses, abgrenzen. Ein solches Konzept zu finden scheiterte in der Vergangenheit bereits an semantischen Herausforderungen, da in dem Wortfeld Emotion große Vielfalt und Unklarheit herrscht (Emotion, Gefühle, Affekte, Leidenschaften etc.).

Eine Differenzierung ist jedoch weithin akzeptiert und für unser Thema von besonderer Bedeutung: jene zwischen primären und sekundären (komplexen) Emotionen. Primäre Emotionen sind angeboren und irreduzibel, sie sind die kleinsten emotionalen Einheiten. Zu den primären Emotionen gehört u. a. Angst. Eine komplexe Emotion ist gesellschaftlich überwölbt, kulturspezifisch geprägt und baut auf einfacheren Emotionen auf. Der gesellschaftliche Kontext der Ausbildung von komplexen Emotionen genießt gegenwärtig nur selten intensive wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Verantwortlich hierfür ist u. a. die Tatsache, dass die Neurowissenschaften stationäre Bildgebungsverfahren nutzen – u. a. die Magnetresonanztomographie (MRT) –, und so Emotionen ohne sozialen Kontext und unmittelbare soziale Interaktion analysieren. Entsprechend eingeschränkt ist das Tableau von Gefühlen, die so analysiert werden können. Dies ist die Chance für die Geistes- und Sozialwissenschaften, die den gesellschaftlichen Kontext und die kulturelle Überwölbung der Ausbildung von komplexen Emotionen vergleichend und mit historischer Tiefenschärfe in den Blick nehmen können. Zwei Beispiele zur Veranschaulichung:

Eine herausragende soziologische Studie zur Frage, wie Gesellschaftsstrukturen individuelle Gefühle prägen, hat *Eva Illouz* mit ihrem 2011 publizierten Buch „Warum Liebe weh tut“ vorgelegt. Das Buch ist eine brillante soziologische Analyse, wie gesellschaftliche Strukturen das

individuelle Erleben eines sehr privaten und intimen Gefühls – Liebe – konfektioniert. Ihre soziologische Gesellschaftsanalyse verdeutlicht, dass Liebe nicht ausschließlich Ausdruck individueller Einmaligkeit und Authentizität, sondern auch kulturell überwölbt ist. – Die politische Relevanz komplexer Emotionen wiederum kann im Rekurs auf Patriotismus plausibilisiert werden. Denn Vaterlands-*liebe* setzt auf einer basalen Emotion – Liebe – auf, ist aber nicht angeboren, sondern gesellschaftlich sozialisiert und somit Ergebnis gesellschaftlich-politischer Prozesse der Emotionssteuerung.

Als Ergebnis des zweiten Abschnittes ist festzuhalten, dass Rationalität und Emotionen nicht strikt zu trennen sind. Daher verstellen die hierarchisierenden Dualismen – Rationalität-Emotion, Geist-Körper – eher den Blick auf die



„Die demokratische Öffentlichkeit unterhält ein ambivalentes Verhältnis gegenüber Emotionen in der Politik.“ – East Side Gallery in Berlin-Friedrichshain Foto: Nelarsen; CC BY 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0>)

Welt, als ihn zu schärfen. In der Wissenschaft hat sich inzwischen die Position durchgesetzt, dass so gut wie alle sozial oder politisch relevanten Prozesse sowohl rationale als auch emotionale Anteile besitzen, vermeintlich rein rationale Entscheidungen durch Gefühle beeinflusst werden und Emotionalität und Rationalität sich wechselseitig durchdringen (vgl. Hartmann 2010; Elster 1999; De Sousa 1987). In Einklang damit spricht *Weber-Stein* (2019, S. 57) in einer aktuellen Publikation auch von einem „vermeintlichen Widerspruch“ zwischen rationalen und emotionalen Urteilen. Deshalb greift es auch zu kurz, gegenwärtige Politik pauschal für ihre Emotionalisierung zu kritisieren. Benötigt werden vielmehr differenziertere Verständnisse der Bedeutung von Emotionen in politischen und gesellschaftlichen Kontexten. →

Demokratische Emotionspolitik

Welche Folgen besitzt der oben ausgeführte neue wissenschaftliche Konsens hinsichtlich der Bedeutung von und des Umgangs mit Emotionen in Politik und Gesellschaft? Leicht desillusioniert muss zunächst festgehalten werden, dass in zivilgesellschaftlichen und politischen Diskursen über Emotionen noch immer das dualistisch-hierarchische Modell dominiert und die Erkenntnisse der interdisziplinären Emotionsforschung nur langsam diffundieren. Deshalb verwundert es auch nicht, dass der gesellschaftliche Diskurs über Emotionen sich maßgeblich an eruptiven und überschießenden (negativen) Emotionen und der Gefahr der populistischen Instrumentalisierung von Emotionen abarbeitet. Und es wurde in den letzten Jahren viel über eruptive und überschießende Emotionen in politischen Kontexten geschrieben: über „Wutbürger“, über Politikverdrossene, über die Angst abwärtsbedrohter Mittelschichtler*innen etc. Diese Publikationen sind wertvoll, weil sie Emotionen ernst nehmen und helfen, diese Prozesse zu verstehen (vgl. u. a. Timm/Bürger 2019; Leggewie 2015; Frankenberg 2014). Viele verbleiben jedoch auf der individuellen Ebene, identifizieren metaphorisch gesprochen emotionale Phänotypen, fokussieren *eine* Emotion und blenden den gesellschaftlichen Kontext der Ausbildung von Emotionen aus. Ein differenzierteres Verständnis von Emotionen und Rationalität hilft, zentrale Fragen des gegenwärtigen „emotionspolitischen Diskurses“ aus einer neuen Perspektive zu beantworten.

Zunächst muss die Vorstellung ad acta gelegt werden, dass Politik oder gesellschaftliche Diskurse emotionsfrei sein können. Emotionen sind immer präsent – ihr Einfluss und ihre Bedeutung werden nur in unterschiedlichem Maße bewusst wahrgenommen und damit diskursiv adressier- und problematisierbar. Wenn Emotionen nie *nicht* anwesend sein können, besteht dann zumindest die Möglichkeit, *bestimmte* Emotionen im öffentlichen Diskurs ausschließen zu können? Denn zweifellos kann zwischen angenehmen und unangenehmen Emotionen differenziert werden. Legt dies nicht nahe, dass per se gute oder schlechte Emotionen existieren? Emotionen erfüllen Funktionen, d. h. sie besitzen für den Menschen einen instrumentellen Wert, und dies gilt sowohl für angenehme als auch für unangenehme Emotionen. Relevant sind für die Bewertung von Emotionen in politischen Prozessen daher nicht die Richtung der Emotion (angenehm/unangenehm), sondern der situative Kontext ihrer Ausbildung sowie ihre sachliche Angemessenheit. Wut, ja sogar Hass können beispielsweise wertvolle Emotionen sein, wenn sie

sich auf einen tyrannischen Diktator und problematisch, wenn sie sich in Demokratien auf ethnische Minderheiten richten. Erst der situative bzw. gesellschaftliche Kontext, in denen Emotionen eingebettet sind und die zu ihrer Ausbildung führen, liefert jene Information, die für eine Bewertung von Emotionen notwendig sind. Deshalb ist es auch unmöglich, per se zwischen guten und schlechten Emotionen zu differenzieren, denn ihre Bewertung ist immer kontextabhängig. Zudem fühlen Menschen keine einzelnen Emotionen, sondern komplex zusammengesetzte



„Intensive Gefühle motivieren Menschen zu beherztem Handeln.“

Foto: AdB

Emotionskompositionen. Metaphorisch gesprochen existieren „Emotionsakkorde“ – und welche Gesamtstimmung erzeugt wird, hängt von allen „Emotionstönen“ und deren Intervallen ab.

Müssen deshalb Emotionen in politischen Diskursen unhinterfragt bleiben? Können sie gar als Trumpf in politischen Debatten ausgespielt werden? Nein, denn die kognitive Emotionstheorie verdeutlicht, dass an bewertenden Emotionen rationale Kritik artikuliert werden kann.

Für den Umgang mit Emotionen in Politik, Gesellschaft und Demokratie folgt daraus, dass Emotionen auf mindestens drei Arten ernst genommen werden müssen: 1) als authentische Beschreibung eines subjektiven Zustandes; 2) als subjektive emotionale Bewertung und 3) als rational kritisierbare emotionale Bewertung.

Die Differenzierung dieser drei Arten der Adressierung von Emotionen kann dazu beitragen, mehr Handlungssicherheit im Umgang mit Emotionen in politischen Kontexten zu gewinnen. Sie regt dazu an, einerseits Emotionen in politischen Diskursen als Ausdruck einer authentischen Befindlichkeit ernst zu nehmen, zugleich aber die Angemessenheit der Emotion kritisch zu hinterfragen. Rationale

Kritik an bewertenden Emotionen basiert auf Fakten und problematisiert die Angemessenheit der Emotion als Reaktion auf einen Zustand in der Welt. Damit ist rationale Kritik an Emotionen notgedrungen immer *nachholend*, sie kann nicht deren Ausbildung verhindern, sondern nur ihre Intensität reduzieren.

Die bisherige Diskussion legt den Eindruck nahe, dass Emotionen v. a. ein Störfaktor sind. Dieser Eindruck ist jedoch falsch. Emotionen richten unsere Aufmerksamkeit aus; sie fungieren gleichsam als Scheinwerfer bewusster kognitiver Prozesse. Ohne sie könnten wir keine Priorisierungen vornehmen und würden handlungsunfähig werden, da die auf uns einströmenden Reize und Informationen alle gleich wichtig – und damit gleich unwichtig – wären. In politischer Perspektive noch wichtiger ist je-

Das Ausblenden von Emotionen in Demokratie- und Gesellschaftstheorien trägt auch eine gewisse Mitverantwortung daran, dass der aktuelle Diskurs über Emotionen im politischen Prozess durch Unsicherheit, Ambivalenz und in praktischer Perspektive durch Ratlosigkeit geprägt ist.

doch die Tatsache, dass die Stimme der Vernunft sehr leise und kaum handlungsmotivierend ist. Im Gegensatz dazu zeichnen sich Emotionen gerade dadurch aus, dass sie handlungsmotivierend sind. Intensive Gefühle motivieren Menschen zu beherztem Handeln. Das Ideal des politisch aktiven Bürgers bedarf in der Praxis daher starker Emotionen. Für eine Demokratie ist es jedoch entscheidend, welche Emotionen politisches Handeln aktivieren. In der liberalen Tradition finden sich hierfür nur wenige Anknüpfungspunkte. Anders sieht es in der republikanischen Tradition der politischen Theorie aus. Hier sind Spuren gelegt, denen nachzugehen heute vielversprechend erscheint. Folgt man diesem Pfad, rücken zwei Einsichten in den Fokus: Erstens benötigen Demokratien für ihren Bestand ein entgegenkommendes emotionales Fundament. Zweitens gewinnt die politische Bildung an Bedeutung (vgl. Piepen-schneider 2018).

Demokratieunterstützende Emotionen existieren nicht einfach; sie müssen kultiviert werden. D. h., dass sie selbst zum Gegenstand demokratischer Politik avancieren müssen. Benötigt wird also *demokratische Emotionspolitik* (vgl. Schaal/Feiner 2015). Zwei Argumente, die gegen demokratische Emotionspolitik sprechen, sollen im ersten Schritt entkräftet werden:

Aus liberaler Perspektive ist demokratische Emotionspolitik undenkbar, denn sie vertritt die Position, dass demokratische Politik emotional neutral sein soll. Ein differenzierteres Verständnis von Emotionen legt den fatalen Konstruktionsfehler dieser liberalen Position offen: Erstens kann Politik nie emotionslos sein (vgl. für eine kritische Diskussion Rüb 2015). Denn Vernunft und Emotionen sind zwei Seiten einer Medaille: Politik erzeugt Emotionen ebenso wie sie selbst Ergebnis von Emotionen und Leidenschaft ist. Und die emotionale Dimension von Politik zu verneinen ist gefährlich: Wird ein politisches System, das auf Vernunft geeicht ist, mit eruptiven (zumeist negativen) Emotionen konfrontiert, resultieren Irritationen und Handlungsunsicherheiten, denn es herrscht Konzeptlosigkeit, weil über Emotionen *als das andere der Politik* nicht reflektiert wurde. Liberale, vermeintlich emotionslose demokratische Systeme können daher emotionale „Shocks“ schlecht absorbieren.

Zweitens liefert die deutsche Geschichte sehr gute Gründe, die Ausbildung von Emotionen nicht politisch steuern zu wollen. Der historische Einwand ist ernst zu nehmen. Zugleich muss jedoch festgehalten werden, dass wir gegenwärtig vielen emotionalen Beeinflussungen bis hin zu emotionalen Manipulationen ausgesetzt sind, u. a. in Form neurowissenschaftlich geschulter Strategien der Werbewirtschaft. Es trifft auch auf populistische Bewegungen zu, deren Erfolgsrezept u. a. darin besteht, Narrative zu nutzen, die an Ressentiments „andocken“ und darüber handlungsmotivierende Kraft entfalten. Die Bürger*innen demokratischer Gemeinwesen sind also bereits heute Objekt von Emotionspolitik, die sich jedoch der demokratischen Kontrolle entzieht. Die Frage ist daher, ob sie nicht zugleich Subjekt von Emotionspolitik werden sollten, um so in einem anspruchsvollen, republikanischen Sinne die demokratische Selbststeuerung des Gemeinwesens zu ermöglichen und demokratisch nicht legitimierte Einflussnahmen dadurch zugleich zu verringern, wie dies bereits heute in Ansätzen erfolgt, z. B. durch das Verbot bestimmter Werbung im öffentlichen Raum (u. a. Zigaretten).

Benötigt wird deshalb ein breiter und inklusiver gesellschaftlicher Diskurs über die Frage, ob und in welchem →

Umfang die Gesellschaft, vermittelt über das Medium demokratischer Politik, in Form von Emotionspolitik auf sich selbst einwirken will. Durch demokratische Emotionspolitik würde das Beschreibungsvokabular für die möglichen Folgewirkungen politischer Entscheidungen reichhaltiger. Einen Vorschlag hierfür haben *Gary S. Schaal* und *Felix Heidenreich* in Form des Konzepts des *emotional Mainstreaming* entwickelt (vgl. Schaal/Heidenreich 2013; Heidenreich 2015).

Welche Kompetenzen benötigt man als Bürger*in unter diesen Umständen? Und welche Konsequenzen resultieren aus der republikanischen Vorstellung demokratischer Emotionspolitik für politische Bildung?

Konsequenzen für die politische Bildung

Eine letzte Konsequenz dieser Perspektive soll kurz andgedeutet werden: Wo Politik primär als rationale Auseinandersetzung über zu aggregierende Präferenzen modelliert wird, beschränkt sich die staatliche Bildungsaufgabe tendenziell auf die Ausstattung der Bürger*innen mit entsprechenden kognitiven Kompetenzen.

Das republikanische Denken, für das Autoren wie *Jean-Jacques Rousseau*, *Johann Gottfried Herder* und *Charles Taylor* stehen, liefert ideengeschichtliche Anhaltspunkte zur Identifikation demokratieunterstützender Emotionen (vgl. Heidenreich 2015). Die republikanische Idee einer

Ein differenzierteres Verständnis von Emotionen und Rationalität hilft, zentrale Fragen des gegenwärtigen „emotionspolitischen Diskurses“ aus einer neuen Perspektive zu beantworten.

kollektiven Selbstbestimmung ist unter dem Aspekt einer Politik der Emotionen attraktiv, weil diese Selbstbestimmung gerade keine Neutralität gegenüber Vorstellungen des „guten Lebens“ behauptet und insofern die affektive Dimension von Wertentscheidungen einbezieht. Politische Gemeinschaften ringen daher aus republikanischer Sicht zu Recht mit der Frage, wie die Bürger*innen *zusammen* leben wollen. Was ist es, das wir gemeinsam wollen und wertschätzen? Wovor wollen und sollen wir uns fürchten?

Was dürfen wir gemeinsam hoffen? Was und wie wollen und dürfen wir begehren?

Werden Bildungseinrichtungen jedoch nicht bloß als Orte des Wissenstransfers verstanden, sondern in republikanischer Perspektive als Orte emotionaler Reifung, so erlaubt dies, Grundkenntnisse über die Entstehung und die „Steuerung“ von Emotionen zu vermitteln – beispielsweise durch Rhetorik –, welche die Bürger zu kompetenten Teilnehmer*innen an (politischen) Diskursen machen und der Gefahr rhetorischer Beeinflussung und Manipulation entgegenwirken. „Auf die Emotion abzielende Formate widersprechen nicht dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses, sondern ermöglichen häufig überhaupt erst Zugänge für politische Bildungsinhalte – und zwar in den unterschiedlichsten Zielgruppen.“ (Piepenschneider 2018, S. 474) Hier wie auch sonst sind Reflexivität und Transparenz die Schlüssel zu einem demokratischen Emotionsmanagement, welches das emotionspolitische Feld nicht einfach privaten, demokratisch nicht legitimierten Akteuren überlässt. **AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019**

Zum Autor



Dr. Gary S. Schaal ist Professor für Politikwissenschaft, insb. Politische Theorie, an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg. In seinen Publikationen interessiert ihn insbesondere die Zukunft der Demokratie im Zeitalter der Digitalisierung und die Bedeutung von Emotionen in der Politik.

gary.schaal@me.com

Foto: Dr. Roxana Kath

Literatur

- Damasío, Antonio (2008):** *Descartes' Error*. New York: Random House
- De Sousa, Ronald (1987):** *The Rationality of Emotion*. Cambridge: MIT Press
- Döring, Sabine A. (Hrsg.) (2009):** *Philosophie der Gefühle*. Berlin: Suhrkamp
- Elster, Jon (1999):** *Alchemies of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Evans, Dylan / Cruse, Pierre (Eds.) (2004):** *Emotion, Evolution, and Rationality*. Oxford: Oxford University Press
- Fischer, Kurt W. / Tangney, June Price (1995):** *Self-Conscious Emotions and the Affect Revolution: Framework and Overview*. In: Tangney, June Price / Fischer, Kurt W. (Eds.): *Self-Conscious Emotions*. New York: The Guilford Press, pp. 3–23
- Foucault, Michel (2005):** *Subjekt und Macht*. In: Ders.: *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240–263
- Frankenberg, Günter (2014):** *Zur demokratischen Ökonomie politischer Empörung*. In: Brodocz, André (Hrsg.): *Die Verfassung des Politischen*. Wiesbaden: Springer, S. 157–174
- Freud, Sigmund (1915):** *Die Verdrängung*. Gesammelte Werke X. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 248–261; <https://guttenberg.spiegel.de/buch/kleine-schriften-ii-7122/32> (Zugriff 28.03.2019)
- Frevert, Ute (2017):** *Die Politik der Demütigung*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Goel, Vinod / Navarrete, Gorka / Noveck, Ira A. / Prado, Jérôme Prado (2016):** *Editorial: The Reasoning Brain: The Interplay between Cognitive Neuroscience and Theories of Reasoning*. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 10/2016, pp. 1–2
- Hartmann, Martin (2010):** *Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus
- Heidenreich, Felix (2015):** *Politische Gefühle – Katalysator des Diskurses oder Ergebnis postdemokratischer Emotionalisierung? Die Perspektive des dynamischen Republikanismus*. In: Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Emotionen und Politik*. Baden-Baden: Nomos, S. 49–66
- Hirschman, Albert O. (2013):** *The Passions and the Interests*. Princeton: Princeton University Press
- Holmes, Stephen (1995):** *Passions and Constraint*. Chicago: University of Chicago Press
- Illouz, Eva (2011):** *Warum Liebe weh tut*. Berlin: Suhrkamp
- Leggewie, Claus (2015):** *Populisten verstehen. Ein Versuch zur Politik der Gefühle*. In: Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Emotionen und Politik*. Baden-Baden: Nomos, S. 139–154
- Mouffe, Chantal (2007):** *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Pettit, Philip (2008): *Republican Political Theory*. In: Fleurbaey, Marc / Salles, Maurice / Weymark, John A. (Eds.): *Justice, Political Liberalism, and Utilitarianism: Themes from Harsanyi and Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 389–410

Piepenschneider, Melanie (2018): *Politische Bildung neu denken*. In: Hiltz, Wolfram / Nötzold, Antje (Hrsg.): *Die Zukunft Europas in einer Welt im Umbruch*. Wiesbaden: Springer, S. 467–488

Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp

Robin, Corey (2006): *Fear. The History of a Political Idea*. Oxford: Oxford University Press

Rüb, Friedbert W. (2015): *Emotionen und Politik: Wie emotionslos kann und soll politisches Entscheiden sein*. In: Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Emotionen und Politik*. Baden-Baden: Nomos, S. 155–186

Schaal, Gary S. / Fleiner, Rebekka (2015): *Politik der Gefühle*. In: Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Emotionen und Politik*. Baden-Baden: Nomos, S. 67–90

Schaal, Gary S. / Heidenreich, Felix (2013): *Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie*. In: *APuZ* 32–33/2013; www.bpb.de/apuz/165744/zur-rolle-von-emotionen-in-der-demokratie (Zugriff 28.03.2019)

Schmitter, Amy M. (2016): *17th and 18th Century Theories of Emotions*. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*; <https://plato.stanford.edu/entries/emotions-17th18th> (Zugriff 26.03.2019)

Thimm, Caja / Bürger, Tobias (2015): *Digitale Partizipation im politischen Konflikt – „Wutbürger“ online*. In: Friedrichsen, Mike / Kohn, Roland A. (Hrsg.): *Digitale Politikvermittlung – Chancen und Risiken interaktiver Medien*. Wiesbaden: Springer, S. 285–304

Weber-Stein, Florian (2019): *Wie emotional können rationale Urteile sein? Überlegungen zur Überwindung eines vermeintlichen Widerspruchs*. In: Deichmann, Carl / May, Michael (Hrsg.): *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“*. Wiesbaden: Springer, S. 57–68

Young, Iris Marion (2002): *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University

Das Fürchten lehren!

Angst, authentischer Ärger und moralisierende Emotionszuschreibungen in Politik und Populismus

Der Beitrag beleuchtet die Relationen von Emotionen und Populismus. Am Beispiel der Angst werden vergesellschaftende Leistungen von durch politische Rhetorik ausgelöste Emotionen diskutiert. Ärger erscheint vor dem Hintergrund eines popkulturellen Authentizitätskults als sozial geforderte Emotion und kulturelles Kapital. Moralisierende Emotionszuschreibungen werden als Kommunikationsbarrieren betrachtet. Es gilt zu eruieren, wie die politische Bildung dazu beitragen kann, den kompetenten Umgang mit Emotionen in politischen Kontexten zu fördern und Kommunikationsbarrieren abzubauen. von Robin Kurilla

Im Kontext gesellschaftlicher Polarisierung verschafft sich die Rede vom „Populismus“ verstärkt Gehör – als diskriminierendes Kampfmittel und als analytisches Werkzeug in akademischen Diskursen. Mit dem Ausdruck wird in der Regel ein recht unscharfes Konzept bezeichnet, das jedoch einen Kern erkennen lässt. Als Populisten gelten diejenigen, die sich als Advokaten der *imagined community* des Volkes darstellen, das sie mit vermeintlich korrupten Eliten kontrastieren. Um diesen Kern scharen sich je nach Autor*in weitere Charakteristika wie der Einsatz für direkte Demokratie (Crowther 2018; Zaccaria 2018), Angriffe auf die Presse (Higgins 2017), simple Lösungsangebote für komplexe Probleme (Betz 2018) und ein unorthodoxes Verhältnis zur Wahrheit (Harsin 2018). Oftmals wird dem Populismus auch ein besonderer emotionaler Stil, vor allem eine Rhetorik der Wut und der Empörung attestiert (Demertzis 2006; Higgins 2017; Zaccaria 2018; Canovan 1999), die nicht auf rationale Entscheidungen, sondern auf emotionsgesteuerte Handlungen aufseiten der Hörenden abzielt.

Das evokiert eher negative Konnotationen. Doch wird Populismus hie und da auch als Agens sozialen Wandels beschrieben, so etwa bei Crowther (2018), oder als in Demokratien unvermeidbares Phänomen, etwa bei Canovan

(1999). Ähnlich legt die Unterscheidung zwischen dünnen und dicken Populismen (Dzur/Hendriks 2018) eine differenziertere Betrachtung nahe. Im Gegensatz zum dünnen Populismus attackiert der dicke Populismus nicht die Grundordnung repräsentativer Demokratien, sondern ist bestrebt, bestehende Optionen politischer Beteiligung zu verbessern. Dichotomisierungen wie die hier als definierendes Kriterium des Populismus ausgewiesene sind auch in der Politik keine Seltenheit, wie allein Carl Schmitts (1963) Begriff des Politischen suggeriert. So wird Politik bei Schmitt über die Leitdifferenz Freund/Feind bestimmt, an der sich politisches Handeln ausrichtet. Auch das Thema Emotion und politische Rede ist alles andere als neu. Es begleitet die abendländische Geschichte seit den Sophisten als praktisches Anliegen und wird bereits von Aristoteles (1995) zu einer moralisch in Schranken gehaltenen Psychagogie ausgebaut.

Angst als Medium der Vergesellschaftung

Emotionen fundieren in vielfältiger Weise Prozesse der Vergesellschaftung. Am deutlichsten ist dies im Fall der Liebe bei Intimbeziehungen und Familien (Honneth 2003, S. 46, 66; Luhmann 1983). Doch auch Ärger fun-

diert bestimmte Konfliktformen, besonders den Streit; und die Eifersucht ist charakteristisch für bestimmte Kommunikationsprozesse in den für sie typischen Dreiecksbeziehungen (Simmel 1908, S. 278 f.). Bei der Angst ist dies nicht so offensichtlich. Dabei behandelt sie schon *Hobbes* als Klassiker der politischen Theorie als *das* Medium der Staatsbildung.

So beginnt *Hobbes* (1998) seinen *Leviathan* mit einem empiristischen Traktat über Emotionen als Teil der Grundausstattung des als hedonistisches Wesen dargestellten Menschen. Angenehmes ziehe an, Unangenehmes werde gemieden. Angesichts ihrer gleichartigen Grundausstattung würden Menschen tendenziell von denselben Dingen angezogen, was zu Konflikten führe. Von dieser Prämisse aus leitet *Hobbes* seine Vision des Naturzustandes her, in dem *homo homini lupus est*. Der Mensch lebe in ständiger Angst vor anderen Menschen und verwende entsprechend ein Gros seiner Ressourcen darauf, sich vor anderen zu schützen bzw. diese anzugreifen, bevor er selbst angegriffen wird. Die perpetuierende Angst des Naturzustandes bringe den Menschen allerdings dazu, seine angeborenen, natürlichen Rechte einem Souverän zu übertragen, der das Zusammenleben regelt, selbst aber außerhalb des Rechts steht.

Simmel (1908, S. 321 f.) verweist in Anlehnung an *Montesquieu* darauf, dass die Furcht vor einer äußeren Gefahr die Republik zusammenhält, also die Kohäsion sozialer Gebilde erhöht. *Simmel* spricht zwar von „fürchten“, doch bezieht er sich nicht auf eine aktuelle, greifbare Gefahr, sondern auf einen diffusen Bedrohungszustand, der in der Regel zu den Antezedenzen der Angst gerechnet wird, während sich Furcht auf eine konkrete Gefahr bezieht. *Hitlers* Ausführungen zur Angst lesen sich stellenweise so, als hätte er sich von *Simmel* leiten lassen. So heißt es etwa, „(...) daß man, um überhaupt Erfolge erringen zu können, schon aus rein seelischen Erwägungen heraus der Masse niemals zwei und mehr Gegner zeigen darf, da dies sonst zu einer vollständigen Zersplitterung der Kampfkraft führt“ (Hitler 1943, S. 128). Damit es nicht zu einer „Lähmung der eigenen Kraft“ komme, müsse „eine Vielzahl von innerlich verschiedenen Gegnern immer zusammengefaßt werden, so daß in der Einsicht der Masse der eigenen Anhänger der Kampf nur gegen einen Feind allein geführt wird“ (ebd., S. 129). Hier deutet sich bereits der Kunstgriff an, mit dem es gelingt, trotz der Konzentration auf einen Gegner die Bedrohung möglichst diffus zu halten. So werden Juden, Marxisten und Finanzeliten in einer einzigen Kategorie der Gegnerschaft vereint.

Die für die NS-Propaganda typische Pathologiesemantik von Volkskörper und Hygiene unterstützt den Eindruck einer diffusen Bedrohung und somit potenziell die durch Angst beförderte Steigerung der Kohäsion. Auch das durch das hobbes'sche Menschenbild angetriebene Sicherheitsdilemma des Kalten Krieges, das sich an der Achse Ost/West orientiert, lässt sich als Kräftespiel verstehen, das die innere Kohäsion und den Abschluss nach außen fördert. Obgleich die internationalen Beziehungen – nicht zuletzt auch durch den Paradigmenwechsel in der Spieltheorie von individueller Rationalität zu kollektiver Rationalität (etwa Rapoport 1974; Schelling 1978) – allmählich auf Kooperation umgestellt haben, lässt sich an *George W. Bushs* Rhetorik der *axis of evil* ablesen, dass sich Residuen des alten Denkens auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts bemerkbar machten. Der Ausstieg der USA aus dem INF-Vertrag lässt sogar vermuten, dass beängstigende Konflikte wieder der Kooperation vorgezogen werden.

Trotz ihrer Leistungen für die Konstitution von Gemeinschaft und die Steigerung von Kohäsion wird die hörerseitige Angst etwa von *Rico/Guinjoan/Anduiza* (2017) nicht als eine dem Populismus zuträgliche Emotion gewürdigt. Angst treibe nicht zum Handeln an, sondern motiviere dazu, sich mit unklaren Sachlagen genauer auseinanderzusetzen. Diese Argumentation übersieht die wie gezeigt durchaus politisch relevanten vergesellschaftenden Leistungen der Angst und übergeht die der evolutionsbiologischen Interpretation nahestehende alltagsweltliche Gewissheit, dass man in einer dunklen Gasse eher die Flucht ergreift, als sich mit einer möglichen Bedrohung genauer auseinanderzusetzen, wenn man plötzlich von Angst überkommen wird. Anders anerkennt *Zaccaria* (2018) zwar die Leistungen von Angst hinsichtlich der Mobilisierung von Entscheidung von Handlung und unterstreicht entsprechend die Funktionalität einer Rhetorik der Angst für populistische Zwecke. So schildert er, wie die Gefahr des Verlusts wichtiger Güter in Aggressionen gegenüber den vermeintlich Verantwortlichen übersetzt wird. Doch werden auch hierbei die vergesellschaftenden Leistungen der Angst vernachlässigt.

Authentischer Ärger

Es ist fast schon ein Gemeinplatz, dass der sprecherseitige Ausdruck von Ärger, Wut und Empörung zum Inventar populistischer Rhetoriken gehört. Doch Ärger gibt es nicht nur im Populismus. Vielmehr ist er Teil des politischen Tagesgeschäfts. Ganz im Sinne der antiken Vorstellung der Gefühlsansteckung empfiehlt bereits *Cicero* (1897, II/90), →

diejenigen Emotionen beim Reden auszudrücken, die beim Hörenden ausgelöst werden sollen: „(S)owie es kein Holz gibt, das so leicht entzündbar ist, daß es ohne Heranbringung von Feuer Feuer fangen könnte, ebenso ist auch kein Gemüt so empfänglich (...), daß es entflammt werden könnte, wenn man sich nicht selbst feurig und glühend ihm naht.“

Inwiefern es für Redende günstig sein kann, Hörende mit Ärger „anzustecken“, ergibt sich aus den für Ärger typischen Auslösebedingungen und Handlungstendenzen. So entsteht Ärger gemeinhin als Antwort auf ein empfundenes Unrecht und zielt darauf, dessen Ursache zu beseitigen. Wie etwa an der spanischen Bewegung *Los Indignados* deutlich wird, eignet sich Empörung als richtungweisendes Label auch zur Koordination sozialen Protests. Sofern Ärger an Werten orientiert ist, dient er nach Cooley (1967, S. 272 ff.) als Agens gesellschaftlichen Fortschritts. Ähnlich bezeichnet Lyman (2004) Ärger als unabhömmliche politische Emotion. Diese Bezeichnung findet sich auch bei Demertzis (2014), der allerdings zwischen dem aktivierenden „resentment“ und dem frustrierend-lähmenden „ressentiment“ unterscheidet. Averill (1983, S. 1146 ff.) und einige Vertreter*innen der neueren Spieltheorie (Sigmund 2010, S. 11 ff.) betonen hingegen die Rolle von Ärger bei der Aufrechterhaltung von Normen und der Sanktionierung abweichenden Verhaltens.

Doch abseits dieser sozialen Leistungen kann Ärger auch dem Einzelnen abverlangt werden, um das persönliche Engagement und Durchsetzungsvermögen zur Schau zu stellen. Das kann etwa bei Unverschämtheiten oder Beleidigungen der Fall sein. Die Fähigkeit, sich ärgern zu können, lässt sich durchaus als *kulturelles Kapital* begreifen. Das ist jedoch nichts Neues. Neu ist eher, dass Ärger in der Politik auffällt und für Aufruhr sorgt. Wahl-Jorgensen (2018a) vermutet angesichts der gestiegenen Zahl von Referenzen auf Ärger in der medialen Berichterstattung aus der Zeit zwischen der Wahl und der Ernennung Donald Trumps zum Präsidenten im Vergleich zum gleichen Zeitraum vor Barack Obamas erster Inauguration, dass sich Änderungen im „emotionalen Regime“ (Reddy 2001, S. 129) abzeichneten.

Eine empirische Prüfung dieser These scheitert allerdings allein an kultur-, milieu- und genderspezifischen Ausdrucksformen von Ärger, die zudem noch historisch variieren. Es erscheint fast schon als Konvention, dass Trump nicht Traurigkeit, sondern eher Wut und Empörung ausdrückt, wenn er das Wort „sad“ in seinen Tweets benutzt: „The election is absolutely being rigged by the dishonest

and distorted media pushing Crooked Hillary – but also at many polling places – SAD.“ Zumindest der Ausdruck von Ärger scheidet als Indikator aus, da er sich nicht eindeutig als solcher bestimmen lässt. In Bali etwa wird Schweigen als Ausdruck von Ärger interpretiert (Kurilla 2013, S. 733). Wendet man sich hingegen den Auslösebedingungen von Ärger zu, wird ersichtlich, dass das politische Leben stets Anlass zum Ärgern gegeben hat.

Als genuin populistisch lässt sich jedoch ein Ärger identifizieren, der sich im Namen der *imagined community* einer Mehrheit gegen politische, wirtschaftliche etc. Eliten richtet. Dass dieser Ärger zunehmend als kulturelles Kapital fungiert, mag auf einen Authentizitätskult zurückzuführen sein, wie er sich etwa in der Popkultur abzeichnet. Anders als in der Antike bildeten im 20. Jahrhundert Schauspieler*innen das Paradigma der Natürlichkeit, was sich allein am Triumph des *Method Acting* zeigt. Am Ende des Jahrhunderts setzt ein rasanter Wandel der Attributionskriterien für das Prädikat „authentisch“ ein. In unterschiedlichsten Medienformaten werden Realitäts- und

Es macht einen Unterschied, ob man von Angst überkommen wird und unvermittelt die Flucht ergreift oder ob man über die Angst nachdenkt, ihr ein Gemälde oder gar eine Monographie widmet.

Fiktionsrahmen vermischt. Dokumentarfilme ähneln Spielfilmen, und umgekehrt werden Spielfilme als Dokumentarfilme inszeniert. Der Erfolg des Films *The Blair Witch Project* aus dem Jahr 1999 kündigt diese Entwicklung an. Noch im selben Jahr wird das Reality-TV in den Niederlanden durch die Sendung *Big Brother* initiiert. Ihr folgen unzählige Formate, deren globaler Erfolg vor allem darin begründet ist, dass sie vorgeblich echte Gefühle anstelle einer mittlerweile als fingiert entlarvten Natürlichkeit von Schauspieler*innen anbieten. Wird auch das Schauspiel des Alltagsmenschen als solches erkannt, treibt dies den Wandel der Zuschreibungskriterien weiter voran. Gilt eine Person zunächst als authentisch, wenn sie mit den gängigen Konventionen des zwischenmenschlichen Umgangs bricht, wird vielleicht in der Folge jemand für „echt“ ge-



Blumen und Liebe gegen Waffen und Krieg? Demonstration gegen die Sicherheitskonferenz in München 2011 Usien – Eigenes Werk, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=13047587>

halten, wenn er sich diesen Konventionen beugt, da dies anscheinend seinen Neigungen entspricht und er nicht wie andere eine nunmehr als konventionalisierte erkennbare rohe Natürlichkeit inszeniert.

Diese Perspektive hilft nachzuvollziehen, wie 1981 ein ehemaliger Schauspieler und 2017 ein Reality-TV-Darsteller zum Präsidenten der USA aufsteigen konnten. So machte sich *Trump* in der Sendung „The Apprentice“ einen Namen als unbarmherziger Chef, dessen Lieblingsphrase in einem unempathisch vorgetragenen „You are fired!“ besteht. Bereits am Anfang jeder Episode bricht *Trump* mit dem Gebot der Bescheidenheit, indem er sich unverblümt als erfolgreicher Milliardär mit dekadentem Lebensstil darstellt. Obwohl *Trump* gewiss keinem Arbeitermilieu entstammt, schafft er es mit seinem plebejischen Stil, die Gunst einiger Bevölkerungsteile auf sich zu ziehen. Folgt man *Carl Schmitt* in seinem Begriff des Politischen, lässt sich dieser Erfolg vielleicht darauf zurückführen, dass ein Freund wie ein Feind und ein Feind wie ein Feind behandelt wird, was dem Imperativ der politischen Korrektheit zuwiderläuft, wofür *Trump* aber das Gütesiegel „Authentizität“ erhält. Die Abkehr von einer Politik der Umverteilung zugunsten einer Politik der Anerkennung (Fraser 2003) trägt sicher dazu bei, dass politische Korrektheit eine Angriffsfläche für den Populismus bietet. Manche fühlen sich von der Politik im Stich gelassen, da diese sich kategorischen Idealen statt Menschen zuzuwenden scheint.

Moralisierende Emotionszuschreibungen

Der Mensch erfährt Emotionen nicht nur leiblich-präreflexiv, sondern vermag auch, über sie zu reflektieren bzw. sie als Gegenstände zu behandeln. Es macht einen Unterschied, ob man von Angst überkommen wird und unvermittelt die Flucht ergreift oder ob man über die Angst nachdenkt, ihr ein Gemälde oder gar eine Monographie widmet. Diese Beispiele entsprechen verschiedenen Stufen der Vergegenständlichung von Angst. Die kommunikative Behandlung von Emotionen als Gegenstände ermöglicht, dass sie moralisch thematisiert werden können. Dies ist besonders deutlich in den Todsündenkatalogen des Mittelalters, in denen zeitweise Neid oder auch die mittlerweile ausgestorbene Emotion *acedia* geführt wurden. Ob bestimmte Emotionen als gut oder schlecht zu bewerten sind, ist freilich abhängig von der Perspektive. Oben wurde bereits eine leistungsanalytische Betrachtung von Ärger angeboten, die von den irrationalen, negativen Seiten dieser Emotion absieht. Im Feminismus wird Ärger zugleich als Bedrohung und als Mittel des Empowerment betrachtet. Während der 93-jährige *Stephane Hessel* 2010 mit dem Heft „Indignez-vous!“ zur Empörung aufruft, gilt sie *Spinoza* (Tucker 2018) per se als gefährlich. Für *Hessel* hingegen ist Empörung nur dann bedenklich, wenn sie nicht an den Werten der *Résistance* orientiert wird.

In Konflikten dient die Zuschreibung von Emotionen auf die eigene bzw. die gegnerische Partei oftmals als moralisierende Waffe. Deutlich zum Vorschein kommt dies →

etwa in den Propagandaschriften *Max Schelers* (1915, S. 27, 28) aus dem Ersten Weltkrieg, in denen er England „Nationalhochmut“ und „Erwerbssucht“, Deutschland hingegen Liebe als kriegsantreibende Kräfte zuschreibt. Als Reaktion auf eine solche Zuschreibung gewisser Emotionen durch die mediale Berichterstattung betrachtet *Wahl-Jorgensen* (2018b) die Strategie der Protestbewegungen der 1960er Jahre, mit Blumen und Liebe gegen Waffen und Krieg vorzugehen. Oftmals verlaufen die wechselseitigen Emotionszuschreibungen zwischen Konfliktparteien umgekehrt spiegelbildlich. So schreibt etwa die rechtsnationale Bewegung *Pegida* ihren Gegnern auf ihrer Homepage Hass zu, wird aber in der Öffentlichkeit mit demselben Vorwurf konfrontiert (www.pegida.de). Ähnliches gilt für den Internetauftritt der AfD, der bspw. ein „Klima des Hasses (entstanden) durch rote und grüne Politiker“ anprangert (<https://afdkompakt.de/2019/01/09/frank-magnitz-war-nicht-das-erste-opfer-einer-pogromstimmung-gegen-die-afd>).

Zur Stigmatisierung durch Emotionszuschreibungen stehen die verschiedensten Worthülsen zur Verfügung. Der Ausdruck „Wutbürger“ hat es sogar zum Wort des Jahres 2010 geschafft. „Homophobie“, „Islamophobie“, und der unter französischen Konservativen gängige Ausdruck „familiephobie“ (Harsin 2018, S. 38) unterscheiden sich insofern von Ausdrücken wie „Antisemitismus“ und ähneln insofern eher dem Wort „Judenhass“, als sie auf die soziale Wertung einer Befindlichkeit rekurren. So unterscheidet der Sprachgebrauch nicht nur wie ausgeführt Angst und Furcht anhand ihres Objektbezugs, sondern kennt daneben auch die Phobie als irrationale, pathologische Emotion. Die ursprünglich aus dem US-amerikanischen Rechtssystem stammenden Begriffe der Hassrede und des *hate crime* gehören ebenfalls in diese Kategorie.

Die wertende Zuschreibung von Emotionen findet sich auch in der Wissenschaft. Das zeigt sich allein an den bereits erwähnten Schriften *Schelers*, da er damit nicht nur propagandistisch agiert, sondern auch relativ kohärent zu seinen vorigen Arbeiten argumentiert. Ein jüngeres Beispiel bieten *Salmela/Scheve* (2018), die in Anlehnung vor allem an *Scheff* (1994) Ärger als Produkt von nicht zur Kenntnis gebrachter Scham betrachten. Linkspopulistischer Ärger unterscheidet sich von rechtspopulistischem Ärger dadurch, dass ersterer einen umsichtigeren Umgang mit Scham zulasse und insofern unbedenklicher sei, während letzterer dadurch destruktive Formen annehme, dass Scham nicht zur Kenntnis gebracht werde. Gewiss, auf den ersten Blick mag es so aussehen, als ob sich der Linkspopulismus eher

mit Scham auseinandersetze, da er sich für marginalisierte Identitäten einsetzt. Doch wird bei genauerer Betrachtung der Hypothese dreierlei deutlich. Erstens wird *Scheffs* Mechanismus der Transformation von nicht zur Kenntnis gebrachter Scham in Ärger zwar eingeführt, aber dann doch nur auf einen bestimmten Kreis bezogen. Die psychosoziale Dynamik linkspopulistischer Emotionen bleibt somit unterbelichtet. Zweitens entspricht die Hypothese vielleicht den Außenansichten, nicht aber unbedingt den Innenansichten der Beteiligten. Eng damit verbunden muss drittens festgestellt werden, dass sich *Scheffs* Prinzip der Scham-Ärger-Schleifen genau genommen jeder empirischen Kontraevidenz entzieht. So ist es doch gerade kennzeichnend für *Scheffs* Begriff der nicht zur Kenntnis gebrachten Scham, dass sie nicht der Erfahrung zugänglich ist.

Einen weniger stigmatisierenden Ansatz liefern *Busher/Guirlando/Sullivan* (2018), die aus einer ethnographischen Sichtweise die emotionale Dynamik des rechtspopulistischen „March for England“ in Brighton nachzeichnen und entsprechend Wert darauf legen, die Teilnehmer*innen zu verstehen. Aus einer reflexiven Haltung, die Wissenschaft nicht abseits vom Alltag situiert, sondern von Wechselwirkungen zwischen Beobachtenden und Beobachteten ausgeht, ist dieser Weg weniger dafür prädestiniert, Verstehensbarrieren zu schaffen oder zu vergrößern. So ist die moralisierende Zuschreibung bestimmter Emotionen insofern stigmatisierend, als die von ihr Anvisierten von manchen Diskursen ausgeschlossen werden bzw. nicht verstanden werden dürfen. Verstehensprozesse orientieren die Handlungskoordination, sodass also durch Emotionszuschreibungen errichtete Verstehensbarrieren die Koordination gesellschaftlichen Handelns gefährden könnten.

Politische Bildung

Verstehen im hier gemeinten Sinn bezieht sich nicht auf verständigungsorientiertes Handeln nach *Habermas*, das sich an der kontrafaktischen Idee der herrschaftsfreien Kommunikation orientiert. Im Gegenteil ist es dem Verstehen gerade zuträglich, wenn hegemoniale Positionen und vor allem auch die grundsätzliche Asymmetrie des Kommunikationsprozesses als Bedingungsfaktoren gewürdigt werden. Nicht so sehr der Konsens, besonders die Zwietracht stößt die Kommunikation an. Demokratie zeichnet sich durch Kompromissfähigkeit aus, nicht durch hegemoniale Diktate. Ihr Preis besteht darin, dass mit allen verfassungsgerechten Stimmen geredet werden muss. Das lässt sich ethisch mit dem Verweis auf demokratische Werte oder auch rein pragmatisch rechtfertigen: Reden,

um Schlimmeres zu verhindern. Diabolisierung treibt hingegen die gesellschaftliche Polarisierung weiter voran, bis sich Teile der Bevölkerung vollständig abkoppeln und in ihre sozialmedialen Filterblasen zurückziehen.

Wie *Betz* (2018) anführt, erscheint Diabolisierung in den Augen einiger Kritiker als ein Manöver, um von der eigenen Unfähigkeit abzulenken. Wer sich am Ton des Populismus stößt, übersieht den dargestellten Konnex zwischen Ärger und sozialem Wandel. Es bedarf zumindest eines genaueren Hinsehens, um festzustellen, zu welchem Zweck Ärger als Mittel eingesetzt wird, um sich ein Bild über seinen Nutzen bzw. Schaden zu machen. Dem Ärger selbst ist dies nicht anzusehen. Auch lässt sich eine Form des Ärgers nicht ontologisch von einer anderen unterscheiden. In der politischen Bildung sollte transparent gemacht werden, was wir tun, wenn wir Emotionen zuschreiben. Das Reflexivmachen des Handlungscharakters von Emotionszuschreibungen kann Verstehensbarrieren abzubauen und so die Koordination gesellschaftlichen Handelns zu verbessern helfen.

Eine weitere Herausforderung für die politische Bildung liegt in den dargestellten Beziehungen von Authentizität und Ärger. Der Sinn der häufig abfällig als solche bezeichneten politisch korrekten Art des Redens besteht in erster Linie darin, Diskriminierung und Kränkungen zu vermeiden. Gleichzeitig bietet sie jedoch eine Angriffsfläche für ihre Verunglimpfung als Redekorsett, das den eigentlichen Intentionen und Gefühlen zugunsten eines diskursiven Zwangs die Luft abdrückt. Es ist dem Demagogen ein Leichtes, die Verwender einer bedacht nichtdiskriminierenden Redeweise provokativ zu Fall zu bringen. Zweifelsohne darf die politische Bildung nicht darauf reagieren, indem sie diese Art der Sprachverwendung für unvorteilhaft erklärt. Das sich hier abzeichnende Dilemma lässt sich vielmehr mit einer gefühlsethischen Rechtfertigung vermeiden, die politische Korrektheit als authentisches Handeln darstellt.

Folgt man *Kants* Vernunftethik, so erscheint politische Korrektheit tatsächlich als kategorischer Imperativ, dem sich die Sprachverwendung unterwerfen muss und zugunsten derer auch die eigenen Gefühle zu disziplinieren sind. Folgt man hingegen einer Gefühlsethik, wie sie bei *Smith* (2002) oder auch *Scheler* zu finden ist, so gründet die nichtdiskriminierende Behandlung anderer auf gefühlten Werten, die unter anderem durch Sympathie bzw. Empathie erschlossen werden.¹ Die blinde Unterwerfung un-

¹ Für *Scheler* ist die Empathie sekundär zur gefühlsmäßigen Erschließung von Werten, während sie bei *Smith* die Ethik fundiert.

ter einen Imperativ wird so in einen Akt aus freien Stücken transformiert. Entsprechend sind nicht die sprachlichen Formen, sondern mögliche Kränkungen, die durch sie entstehen können, in den Mittelpunkt der Lehre zu rücken: Einfühlung statt Formzwang.

Dies konterkariert auch das in der Flüchtlingskrise verbreitete rechtspopulistische Schlagwort „Gutmenschen“. Dahinter versteckt sich der Vorwurf, Geflüchteten nicht deshalb zu helfen, weil sie einem als Subjekt am Herzen liegen, sondern um sich selbst als Mensch aufzuwerten.

Folgt man Kants Vernunftethik, so erscheint politische Korrektheit tatsächlich als kategorischer Imperativ, dem sich die Sprachverwendung unterwerfen muss und zugunsten derer auch die eigenen Gefühle zu disziplinieren sind.

Wird jemand nicht als Subjekt behandelt, sondern als Objekt zur Satisfaktion der eigenen Begierden, entspricht dies einem narzisstischen Akt. Ein verstärkter Blick auf das Schicksal von Einzelnen und Gruppen anstelle des „Predigens“ ethischer Maximen kann Helfende dabei unterstützen, sich gegen diesen Vorwurf zu wehren, und die Öffentlichkeit davon überzeugen, dass es sich um einen auf Empathie beruhenden, volitiven Akt handelt, nicht um auferlegte Imagepflege. Um darüber hinaus Lernende gegen das Bestechungsgeld von Authentizität in politischen Diskursen zu wappnen, lässt sich *Plessners* (1965, S. 309) Axiom der *Natürlichen Künstlichkeit* behandeln, demzufolge jede Zuschreibung von Authentizität sozialen, wandelbaren Kriterien entspringt und nicht einer über diese hinausgehenden Natürlichkeit, da dies nicht mit der *conditio humana* in Einklang zu bringen wäre.

Nicht zuletzt bilden auch die eingangs behandelten vergesellschaftenden Leistungen von Angst eine Herausforderung an die politische Bildung. Schon die Reflexion dieser Leistungen vermag den kompetenten Umgang mit Angst zu fördern. Theoretische Einsichten lassen sich mit historischen und aktuellen Beispielen untermauern und festigen. Am wichtigsten erscheint allerdings in diesem Zusammenhang die Transformation von Angst in Furcht. →

Das heißt, diffuse Ängste müssen durch Situationsanalysen hinsichtlich ihrer Auslösebedingungen spezifiziert und also auf der innerweltlichen Bühne verortet werden. Es macht einen Unterschied, ob sich die Sorge diffus auf die Globalisierung, multinational agierende Unternehmen einerseits und Migration andererseits bezieht oder konkret auf den Verlust sozialer Sicherheit. Das kann auch die kritische Auseinandersetzung mit Medieninhalten fördern, da einsehbar wird, dass die Angst unscharf-diffusen Auslösern unterliegt, die medial perpetuiert werden, wenngleich deren Bezug zu den Problemen der Lebensbewältigung ein durchweg kontingenter bleibt. Denn Angst speist sich aus Ungewissheit. In diesem Sinne sollte politische Bildung das Fürchten lehren.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zum Autor



Dr. Robin Kurilla studierte Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Marketing in Essen, Denpasar und San Sebastián. In seiner Dissertation untersuchte er die Relationen von Emotion, Kommunikation und Konflikt aus grundlagentheoretischer, kulturvergleichender und historiographischer Perspektive. Seine Habilitationsschrift befasst sich mit den kommunikativen und präkommunikativen Prozessen der Fabrikation von kollektiven Identitäten und Gruppenidentitäten. Er ist als akademischer Rat am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität Duisburg-Essen tätig.

robin.kurilla@uni-due.de

Literatur

- Aristoteles (1995):** Rhetorik. München: Wilhelm Fink Verlag (5. Auflage)
- Averill, James R. (1983):** Studies on Anger and Aggression: Implications for Theories of Emotion. In: *American Psychologist* 38/7, pp. 1145–1160
- Betz, Hans-Georg (2018):** The Radical Right and Populism. In: Rydgren, Jens (Ed.): *The Oxford Handbook of the Radical Right*. New York: Oxford University Press, pp. 86–104
- Busher, Joel / Giurlando, Philip / Sullivan, Gavin B. (2018):** Introduction: The Emotional Dynamics of Backlash Politics beyond Anger, Hate, Fear, Pride, and Loss. In: *Humanity & Society*, pp. 1–11
- Canovan, Margaret (1999):** Trust the People! Populism and the Two Faces of Democracy. In: *Political Studies* XLVII, pp. 2–16
- Cicero, M. Tullius (1897):** Drei Bücher vom Redner. Berlin: Langenscheidt (3. Auflage)
- Cooley, Charles Horton (1967):** *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken Books (4. Auflage)
- Crowther, Jim (2018):** The Contradictions of Populism: Reasserting Adult Education for Democracy. In: *Andragoška spoznanja*, 24/1, pp. 19–34
- Demertzis, Nicolas (2006):** Emotions and Populism. In: Clarke, Simon / Hoggett, Paul / Thompson, Simon (Eds.): *Emotions, Politics, and Society*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 103–122
- Demertzis, Nicolas (2014):** Political Emotions. In: Nesbitt-Larking, Paul / Kinnvall, Catarina / Capelos, Tereza (Eds.): *The Palgrave Handbook of Global Political Psychology*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 223–241
- Dzur, Albert W. / Hendriks, Carolyn M. (2018):** Thick Populism: Democracy-enhancing Popular Participation. In: *Policy Studies* 39/3, pp. 334–351
- Fraser, Nancy (2003):** Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In: Fraser, Nancy / Honneth, Axel: *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso, pp. 7–109
- Harsin, Jayson (2018):** Post-Truth Populism: The French Anti-Gender Theory Movement and Cross-Cultural Similarities. In: *Communication Culture & Critique* 11, pp. 35–52
- Higgins, Michael (2017):** Mediated Populism, Culture and Media Form. In: *Palgrave Communications* 3/3; www.nature.com/articles/s41599-017-0005-4.pdf (Zugriff: 13.03.2019)
- Hitler, Adolf (1943):** *Mein Kampf*: Zwei Bände in einem Band, ungekürzte Ausgabe. München: Zentralverlag der NSDAP
- Hobbes, Thomas (1998):** *Leviathan, Or, The Matter, Forme and Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civil*. Oxford: Oxford University Press (2. Auflage)

Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2. Auflage)

Kurilla, Robin (2013): Emotion, Kommunikation, Konflikt: Eine historiographische, grundlagentheoretische und kulturvergleichende Untersuchung, Band 2. Wiesbaden: Springer VS

Luhmann, Niklas (1983): Liebe als Passion: Zur Codierung von Intimität. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2. Auflage)

Lyman, Peter (2004): The Domestication of Anger: The Use and Abuse of Anger in Politics. In: *European Journal of Social Theory* 7/2, pp. 133–147

Plessner, Helmuth (1965): Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: Walter de Gruyter & Co (2. erw. Auflage)

Rapoport, Anatol (1974): Introduction. In: Rapoport, Anatol (Ed.): *Game Theory as a Theory of Conflict Resolution*. Boston: Reidel, pp. 1–14

Reddy, William M. (2001): The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press

Rico, Guillem / Guinjoan, Marc / Anduiza, Eva (2017): The Emotional underpinnings of Citizens' Populism: How Anger, Fear, and Sadness Affect Populist Attitudes. In: *Swiss Political Science Review* 23/4, pp. 444–461

Salmela, Mikko / Scheve, Christian von (2018): Emotional Dynamics of Right- and Left-wing Political Populism. In: *Humanity and Society* XX/X, pp. 1–21

Scheff, Thomas J. (1994): Bloody Revenge – Emotions, Nationalism, and War. Oxford: Westview Press

Scheler, Max (1915): Der Genius des Krieges und der Deutsche Krieg; Leipzig: Verlag der Weißen Bücher

Schelling, Thomas C. (1978): *Micromotives and Macrobehavior*. New York: Norton

Schmitt, Carl (1963): *Der Begriff des Politischen*. Berlin: Duncker & Humblot

Sigmund, Karl (2010): *The Calculus of Selfishness*. Princeton: Princeton University Press

Simmel, Georg (1908): *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot

Smith, Adam (2002): *The Theory of Moral Sentiments*. Cambridge: University Press

Tucker, Ericka (2018): Hope, Hate and Indignation: Spinoza and Political Emotion in the Trump Era. In: Sable, Marc B. / Torres, Angel J. (Eds.): *Trump and Political Philosophy*. Cham: Palgrave MacMillan, pp. 131–157

Wahl-Jorgensen, Karin (2018a): Media Coverage of Shifting Emotional Regimes: Donald Trump's Angry Populism. In: *Media, Culture & Society* 40/5, pp. 766–778

Wahl-Jorgensen, Karin (2018b): Toward a Typology of Mediated Anger – Routine Coverage of Protest and Political Emotion. In: *International Journal of Communication* 12, pp. 2071–2087

Zaccaria, Giuseppe (2018): The People and Populism. In: *Ratio Juris* 31/1, pp. 33–48

Politik mit der Wut

Wie der Rechtspopulismus mit Emotionen die Demokratie bedroht

Der Rechtspopulismus bedroht durch die Emotionalisierung der Politik nicht nur zentrale demokratische Werte wie das Prinzip der repräsentativen Demokratie, die europäische Integration und die entschiedene Distanz zum Nationalsozialismus. Er richtet sich auch, so die These, gegen Elemente einer politischen Ethik, die überhaupt erst die Voraussetzungen der Demokratie ermöglicht. Dazu gehören Tugenden wie Augenmaß, Kompromissbereitschaft und Respekt gegenüber politisch Andersdenkenden. Deren Missachtung durch den Rechtspopulismus führt zu Herausforderungen für die schulische und außerschulische politische Bildungsarbeit. von Hans-Gerd Jaschke

Politik und Emotionen – das ist ein inniges Verhältnis, zumal in einer Mediendemokratie, die von Bildern, Geschichten und Schicksalen lebt. Politische und gesellschaftliche Konflikte werden personalisiert, Sieger und Verlierer werden ständig produziert, Neid und Håme gehören zum Tagesgeschäft. Wahlkämpfe, schneller Aufstieg und Fall von Politikern wie *Karl-Theodor zu Guttenberg* (CSU) oder *Martin Schulz* (SPD) und politische Skandale sind zum Beispiel Ereignisse, die bei den Akteuren und beim Publikum in starkem Ausmaß Gefühle ansprechen.¹ Politikberater empfehlen ihren Klienten, bei öffentlichen Auftritten die Gefhlshaushalte der Menschen zu beachten. Emotionen können hier durchaus in Widerspruch treten zur Rationalität von Politik und politischen Entscheidungen,

¹ Karl-Theodor zu Guttenberg, Hoffnungsträger der CSU, trat 2011 nach Bekanntwerden einer Plagiatsaffre um seine Dissertation als Verteidigungsminister zurück und verlor seinen Dokortitel. Martin Schulz, am 19. März 2017 von einem außerordentlichen Bundesparteitag mit 100 % der Stimmen zum Parteivorsitzenden und Kanzlerkandidat der SPD gewählt, trat im Februar 2018 als SPD-Vorsitzender zurück, nachdem er als ehemaliger Kanzlerkandidat zunächst einen Eintritt in ein Kabinett Merkel ausgeschlossen hatte, dann aber wortbrchig wurde und Außenminister werden wollte.

denn die Legalität durch demokratische Verfahren oder auch die besseren Argumente allein können durchaus blockiert werden durch emotional geprägtes Verhalten. Im Demonstrationsgeschehen zeigt sich das besonders deutlich, wenn etwa demokratisch legitimierte Bauvorhaben wie „Stuttgart 21“ gleichwohl auf heftige Proteste auch aus bürgerlichen Kreisen stoßen.

Emotional geprägte Politik hat im Zuge des Anwachsens rechtspopulistischer Protestbewegungen weiteren Aufschwung erhalten. „Wutbürger“, Wort des Jahres 2010, ist laut Duden ein „aus Enttäuschung über bestimmte politische Entscheidungen sehr heftig öffentlich protestierender und demonstrierender Bürger“ (Duden Online 2018). Der Urheber des Begriffs, der Spiegel-Autor *Dirk Kurbjuweit*, beobachtete den „Wutbürger“ bei Demonstrationen um Stuttgart 21 und im Publikum der *Thilo Sarrazin*-Lesergemeinde. Er beschreibt ihn als neue bürgerliche Gestalt in der deutschen Gesellschaft, „der Wutbürger buht, schreit, hasst. Er ist konservativ, wohlhabend und nicht mehr jung. Früher war er staatstragend, jetzt ist er zutiefst empört über die Politiker ... (er) wehrt sich gegen den Wandel und er mag nicht Weltbürger sein.“ (Kurbjuweit 2010, S. 26). Nach 2010 setzt der „Wutbürger“ sein Gepolter fort: Bei

Pegida, einer von Dresden seit Ende 2014 ausgehenden bürgerlich-rechtspopulistischen Protestbewegung spielt er eine Hauptrolle, ebenso bei von rechten Kräften ausgehenden Demonstrationen gegen die Flüchtlingspolitik der Kanzlerin seit 2015. Als Ende August 2018 in Chemnitz ein Mann durch Messerstiche mutmaßlich eines syrischen Flüchtlings tödlich verletzt wurde, hielt eine Koalition von militanten Neonazis und besorgten „Wutbürgern“ die Stadt tagelang in Atem. Rechtsextremisten und AfD-Funktionäre demonstrierten gemeinsam. Nicht zuletzt hat der „Wutbürger“ in Gestalt der AfD einen langen Arm in den Parlamenten: Innerhalb weniger Jahre gelang der 2013 gegründeten Partei der Einzug in den Bundestag, in das Europäische Parlament und in alle deutschen Landtage.

Der AfD, Pegida und anderen Gruppen ist es auf der Basis anhaltend hoher autoritärer, fremdenfeindlicher und demokratiekritischer Einstellungen gelungen, das politische Klima in Deutschland zu verändern. Auffallend dabei ist die Emotionalisierung politischer Fragen und des politischen Stils. Aggressive Rhetorik gegen Zuwanderung und gegen Flüchtlinge, hasserfüllte Ablehnung von demokratischen Institutionen und „Altparteien“, vorgetragen in Parlamenten, herkömmlichen Medien und *Social Media* und nicht zuletzt bei den Montagsdemonstrationen rechter Gruppen, gehören inzwischen zum politischen Alltag. Das heißt aber auch, dass die Emotionalisierung der Politik voranschreitet. Innerstaatliche Feinderklärungen sind Teil der politischen Öffentlichkeit geworden. Aggressive Politikstile, getragen von sozialen Ängsten, haben auf viele Menschen einen stärkeren Einfluss als rationale, argumentativ geprägte Politikstile.

Eine empirische Untersuchung zur parlamentarischen Praxis der AfD in zehn Landtagen bestätigt diese Entwicklungen (vgl. Schroeder u. a. 2017). Inszenierte Provokationen wie tumultartige Auszüge aus Plenarsitzungen, Anpöbeln von Abgeordneten anderer Fraktionen oder auch das Auftreten einer Abgeordneten im Niqab, um auf einen Gesetzentwurf zur Vollverschleierung hinzuweisen, gehören zum Alltag in deutschen Parlamenten. Ordnungsrufe durch die Parlamentspräsidenten sind signifikant angestiegen: „Im Kern geht es der AfD in den Parlamenten weniger um eine konstruktive Kritik der Regierung, sondern vielfach um Protest und Provokation.“ (Ebd., S. 42)

Populistische Inhalte, Stile und Emotionen

Mit „Populismus“ wird ein aggressiver, provozierender politischer Stil verbunden, der vermeintlich im Interesse derer „da unten“ gegen „die da oben“ in Stellung

gebracht wird. Vor allem der Rechtspopulismus, von dem hier die Rede ist, hat spektakuläre Wahlerfolge, aber es gibt auch linken Populismus, ja sogar die Forderung, die Linke sollte mit Methoden des Populismus die „neoliberale Elite“ angreifen und so das kapitalistische Wirtschaftssystem überwinden (vgl. Mouffe 2018).

Zurück zum Rechtspopulismus. Beobachtungen der Dresdner Pegida-Montagsdemonstrationen verweisen auf wiederkehrende aggressive Rituale: „obszöne bis hetzerische Reden ... die Sprechchöre von ‚Lügenpresse‘ bis ‚Volksverräter‘“, eingebettet in „ablehnende bis aggressive Stimmung insbesondere gegen Medienvertreter“ (Vorländer/Herold/Schäller 2017, S. 144). Inhaltlich stehen im Mittelpunkt des Rechtspopulismus die Gegnerschaft zu den Eliten, die Abwertung des Pluralismus und der gesellschaftlichen Vielfalt sowie der Rekurs auf „das Volk“, die einfachen Leute (vgl. Müller 2017; Vehrkamp/Merkel 2018; von Beyme 2018, S. 47 ff.). Den Eliten wie zum Beispiel den „Alt-Parteien“, dem herrschenden Politikbetrieb oder auch der Brüsseler Euro-Bürokratie wird Egoismus vorgeworfen, betrügerische Machenschaften und Bereicherung zu Lasten des Volkes und der rechtschaffenen Bürger*innen. Diese vertikale Figur findet sich bei Pegida und bei der AfD, die Rede von der „Lügenpresse“ ist nur eine Variante, indem den herrschenden Medien Manipulation vorgeworfen wird. Für den Wahlerfolg von *Donald Trump* war mitentscheidend seine aggressive „Wutbürger“-Rhetorik gegen das Washingtoner Politik-Establishment und das Versprechen, diese Eliten zu bekämpfen. Fragt man nach emotionalen Aspekten der Anti-Eliten-Strategie so bietet sich vor

Politik und Emotionen – das ist ein inniges Verhältnis, zumal in einer Mediendemokratie, die von Bildern, Geschichten und Schicksalen lebt.

allem die den Einzelnen entlastende Benennung von Schuldigen an: Verantwortlich für allgemeine und persönliche Missstände sind die alten Eliten, hasserfüllte Reden adeln die Anhänger des Populismus, die sich im Recht sehen gegen die ausbeuterischen Eliten. Selbst im vorsichtig formulierten Grundsatzprogramm der AfD werden elitäre Parteipolitiker als Schuldige benannt: „Heimlicher Souverän ist eine kleine, machtvolle politische Führungsgruppe →

innerhalb der Parteien. Sie hat die Fehlentwicklungen der letzten Jahrzehnte zu verantworten. Es hat sich eine politische Klasse von Berufspolitikern herausgebildet, deren vordringliches Interesse ihrer Macht, ihrem Status und ihrem materiellen Wohlergehen gilt. Es handelt sich um ein politisches Kartell, das die Schalthebel der staatlichen Macht, soweit diese nicht an die EU übertragen worden ist, die gesamte politische Bildung und große Teile der Versorgung der Bevölkerung mit politischen Informationen in Händen hat. Nur das Staatsvolk der Bundesrepub-

In der schleichenden Veränderung von Einstellungen der Bevölkerung zu Grundwerten der Demokratie liegt die eigentliche Gefahr. Wobei zu den „Grundwerten“ eben nicht nur die im Grundgesetz kodifizierten zählen, sondern auch jene, die nicht in der Verfassung stehen, aber für das Funktionieren der Demokratie unerlässlich sind: demokratische Tugenden wie Toleranz, Akzeptanz von Vielfalt, Einhaltung von Regeln.

lik Deutschland kann diesen illegitimen Zustand beenden.“ (Programm für Deutschland, S. 15)

Die Gegenüberstellung von Freund („Staatsvolk“) und Feind („politische Klasse von Berufspolitikern“), wie sie der berühmte nationalkonservative Staatsrechtler *Carl Schmitt* schon 1932 empfohlen hatte (vgl. Schmitt 1918), gibt Bedrohungsgefühlen Raum, die sich entzündet haben auch gegenüber Institutionen. „Das Wohl der einfachen Leute“, schreibt *Hans-Jürgen Puhle* schon 1986, „sehen Populisten am stärksten bedroht durch die großen Organisationen und Korporationen in Wirtschaft und Politik, Fabriken, Großbanken, Konzernen und Trusts, staatlichen und privaten Bürokratien, Parteiapparaten, Parlamenten und anderen Vermittlungsagenturen zwischen Volk und Regierung.“ (Puhle 1986, S. 13) Die Konfrontation von Oben (Eliten) und Unten (Volk) spitzt den politischen Prozess zu auf

zwei Akteursgruppen und reduziert damit den komplexen Prozess der Politik auf griffige, einfache Bilder. „Heimlicher Souverän“ nennt das AfD-Grundsatzprogramm (Programm für Deutschland, S. 15) die für die „Fehlentwicklungen der letzten Jahrzehnte“ verantwortliche kleine Gruppe von Be-



„Für den Wahlerfolg von Donald Trump war mitentscheidend seine aggressive ‚Wutbürger‘-Rhetorik gegen das Washingtoner Politik-Establishment.“ Foto: Gage Skidmore, flickr.com; CC BY-SA 2.0; <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0>

rufspolitikern. „Heimlich“ eröffnet Verschwörungstheorien und -phantasien Tür und Tor und mobilisiert auch auf diese Weise den Hass auf die politisch Etablierten, gegen die das Volk sich wehren müsse.

Von hier aus gewinnt die Kategorie des rechtschaffenen „Volkes“ an Bedeutung. Nicht zufällig ist die Parole „Wir sind das Volk“ der Headliner der rechtspopulistischen Bewegung in Deutschland. Nicht zufällig heißt es im oben zitierten Grundsatzprogramm der AfD, nur „das Staatsvolk“ könne den „illegitimen Zustand“ eines allumfassend herrschenden Parteiliten-Kartells beenden. Zugehörigkeit zu dem eigentlichen Volk der rechtschaffenen Bürger, der guten Deutschen, verhilft dem Einzelnen zum Gefühl der gesellschaftlichen Anerkennung. Identifikation mit der eigenen Ethnie hilft, eigenes Versagen oder miserable Lebenssituationen zu überdecken und die Schuld bei anderen, vor allem den Flüchtlingen und der Flüchtlingspolitik zu verorten. Die rechtspopulistische Überhöhung des eigenen Volkes hat eine ethnische, ausgrenzende Komponente: Nicht-Deutsche gehören nicht dazu, das Volk als Bezugsgröße besteht aus dem rechtschaffenen, fleißigen deutschen Bürger. Anklänge an das nationalsozialistische Ideal der „Volksgemeinschaft“ sind da nicht weit, ebenso die Distanz zum Parlamentarismus. Wenn der populistische Anführer den Willen des Volkes erkennt und in seinem Auf-

trag umsetzt, dann spielen Parlamente als Instrumente der demokratischen Willensbildung keine wesentliche Rolle mehr. Wenn das Volk unmittelbar entscheiden soll, etwa über Volksentscheide, dann kommt das Gefühl von Macht, von Befugnissen, von Steuerungsmöglichkeiten hinzu. Das Volk ist in der rechtspopulistischen Logik der Souverän, aber nicht in der repräsentativ-parlamentarischen Variante, sondern unmittelbar. Der Wille des Volkes äußert sich demnach in Volksabstimmungen, aber auch in der Person des populistischen Anführers, der sich als Vollstrecker des Volkswillens sieht.

Der Rechtspopulismus ist nicht nur antiparlamentarisch, sondern auch antipluralistisch. Nationale Leitkultur und Vorrang der Einheimischen gelten als unhintergebar. Mit der Parole „America first!“ und der Ankündigung, eine Mauer zu bauen an der Grenze zu Mexiko hat *Donald Trump* die Präsidentschaftswahlen 2016 gewonnen. Mit ähnlichen Botschaften sind in Finnland, Österreich und Ungarn rechtspopulistische Parteien an Regierungen beteiligt, in zahlreichen anderen europäischen Ländern bilden sie eine starke politische Opposition (vgl. von Beyme 2018, S. 59 ff.). Damit werden beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgewirkungen der Globalisierung wie Migration und kulturelle Vielfalt nicht nur abgelehnt, sie sind in zahlreichen Bewegungen geradezu zu Hassobjekten geworden. Versteht man Migration als Angriff auf die eigene nationale Identität, dann liegen emotional stimulierte Gegenangriffe auf der Hand. Sie können sich in herkömmlichen demokratischen Formen äußern wie Demonstrationen, Publikationen oder bei Wahlen. Sie zeigen sich aber auch in gewalttätiger Form wie etwa bei der rassistischen Hasskriminalität im Internet oder in militanten Angriffen auf Zuwanderer.

Die Abwehr von Flüchtlingen und das politisch geschürte Ressentiment gegen die Anderen, die Nicht-Dazugehörigen, folgen der antipluralistischen Linie und sind ein Kernstück des Rechtspopulismus. *Cornelia Koppetsch* hat darauf hingewiesen, dass in der Logik des Rechtspopulismus das Dreieck Einheimische/Zuwanderer/Eliten eine starke mobilisierende Kraft entfaltet, denn: Das politische Establishment, „dessen Aufgabe aus der Sicht der Etablierten darin bestehen müsste, die Interessen der Etablierten zu schützen, die alte, ‚gerechte‘ Ordnung zu restaurieren und die ‚gute Moral‘ wiederherzustellen. Doch genau dies geschieht aus der Sicht der Betroffenen nicht – im Gegenteil: Das Establishment treibt die destruktiven Kräfte der Globalisierung noch weiter voran und reicht zu allem Überfluss den Außenseitern, nicht den ‚eigenen Leuten‘, auch noch

die Hand, gibt den Flüchtlingen günstigen Wohnraum, Sozialleistungen und mahnt obendrein zur Rücksichtnahme.“ (Koppetsch 2018, S. 224)

Anhänger des rechten Populismus

Seit dem Erstarken des Rechtspopulismus sind seine Anhänger häufig befragt worden in repräsentativen Studien der wahlberechtigten Bevölkerung sowie der Teilgruppen der AfD- und Pegida-Sympathisanten. Dem 2018 erhobenen „Populismusbarometer“ zufolge haben gut 30 % der Wahlberechtigten populistische Einstellungen – Tendenz steigend, insbesondere in der bürgerlichen Mitte der Gesellschaft (vgl. Vehrkamp/Merkel 2018). Dieses Potenzial orientiert sich zu einem großen Teil an der AfD. Der Befund bestätigt ähnliche empirische Studien, so etwa die Leipziger „Mitte-Studien“, die seit 2002 im Abstand von zwei Jahren die rechtsextremen Einstellungen in der Bevölkerung repräsentativ messen. Sie beziffern das Unterstützungspotenzial für die Ziele von Pegida auf ebenfalls rund 30 %: 17,2 % sympathisieren mit ihnen „teils/teils“, 13,6 % „etwas“ und 8,9 % „vollkommen“ (Decker/Kiess/Brähler 2016, S. 139).

Werfen wir einen Blick auf die Wählerschaft der AfD. Empirische Studien dazu teilen die folgenden Befunde (vgl. Decker 2018; Kleinert 2018): Bei der Bundestagswahl 2017 waren zwei Drittel männlich, die mittleren Altersjahrgänge der 35- bis 59-Jährigen waren besonders stark vertreten. In Ostdeutschland war die Partei besonders erfolgreich, dort eher in ländlichen Regionen, in Westdeutschland eher in den Ballungsgebieten. Die AfD-Wähler*innen waren besonders unzufrieden mit der Politik in Deutschland, viele hatten eine große Nähe zu rechtsextremen Überzeugungen. Besonders groß war die rigorose Ablehnung der Flüchtlingspolitik von Kanzlerin *Angela Merkel*. In den Augen ihrer Wähler*innen war die AfD vor allem eine „Anti-Establishment“-Partei.

Die mehrfach wissenschaftlich befragten Teilnehmer*innen an den Dresdner Pegida-Demonstrationen ähneln den Merkmalen der AfD-Wähler*innen in vielfacher Hinsicht (vgl. Schenke u. a. 2018, S. 50 ff.). Die Pegida-Anhänger sind überwiegend männlich, um 45 Jahre alt oder älter, haben zumeist eine Vollzeitstelle und gehören zur unteren bis wohlhabenden Mittelschicht. Sie haben eine große innere Distanz zu den etablierten Parteien, doch bis zu 80 % vertrauen der AfD. Viele sehen sich als „Wendeverlierer“. Damit stehen soziale Ängste und Verunsicherungen im Mittelpunkt der Pegida-Demonstrationen. Neben allgemeinem Misstrauen gegenüber der etablierten Politik →

und ihren Institutionen ist es „Überfremdungsangst beziehungsweise Furcht des Verlustes von ökonomischen und kulturellen ‚Etabliertenvorrechten‘“ (ebd., S. 58). Bei der sozialen Basis des Rechtspopulismus scheint es sich um ein wiederkehrendes Muster zu handeln: Für die 1980er Jahre diagnostiziert eine Analyse aus dem Jahr 1986 ganz ähnlich wie aktuelle Studien, „dass die kollektiven Kränkungs-erfahrungen, die Statusängste und frustrierten Glückserwartungen der betroffenen Bevölkerungsgruppen aus den etablierten Diskursen und Legitimationsmustern gleichsam herausfallen und den Status vagabundierender Potentiale gewinnen, die eigentümlich quer liegen zum Spektrum politischer Richtungstraditionen“ (Dubiel 1986, S. 47).

Kann der Rechtspopulismus der Demokratie gefährlich werden?

Die Möglichkeit einer Gefahr für die Demokratie konzentriert sich in Deutschland stark auf Fragen nach der Verfassungsfeindlichkeit, der Vereinbarkeit mit der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und der möglichen Beobachtung durch den Verfassungsschutz. Diese Perspektive wurde bekräftigt durch die Bekanntgabe des Prüfergebnisses des *Bundesamtes für Verfassungsschutz* Anfang 2019. Demnach wird die AfD als solche als weiterer „Prüffall“ bezeichnet, die AfD-Teilorganisationen „Junge Alternative“ und „Der Flügel“ jeweils als „Verdachtsfall“ (vgl. Verfassungsschutz 2019). Eine offizielle Beobachtung der AfD als extremistische Partei liegt damit in der Luft, parteiinterne Konflikte zwischen extremistischen und nicht-extremistischen Teilen werden durch die Drohungen des Verfassungsschutzes befeuert. Auch in der politikwissenschaftlichen Debatte mehren sich Beiträge, die den rechtsextremen Charakter der AfD betonen und eine Beobachtung durch den Verfassungsschutz diskutieren (vgl. Bötticher/Kopke/Lorenz 2019; Pfahl-Traughber 2019; Thieme 2019).

Die Gefahren für die Demokratie liegen allerdings nicht allein in der möglichen Verfassungsfeindlichkeit der AfD, wobei im Übrigen denkbare Konsequenzen wie die Beobachtung der Gesamtpartei das Problem des Rechtspopulismus als solches kaum wird beseitigen können. Die Bedrohungspotenziale liegen vielmehr im Einfluss des Rechtspopulismus auf die politische Kultur: Emotionalisierung der Politik, Denken und Fühlen in Freund-Feind-Bildern, hasserfüllte Provokationen, Beleidigungen, das Herabwürdigen Andersdenkender, Verächtlichmachung der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit – all dies führt in Teilen der Bevölkerung zu Haltungen, die Demokratie als unwichtig, überflüssig oder gar bekämpfenswert erscheinen

lassen. In der schleichenden Veränderung von Einstellungen der Bevölkerung zu Grundwerten der Demokratie liegt die eigentliche Gefahr. Wobei zu den „Grundwerten“ eben nicht nur die im Grundgesetz kodifizierten zählen, sondern auch jene, die nicht in der Verfassung stehen, aber für das Funktionieren der Demokratie unerlässlich sind: demokratische Tugenden wie Toleranz, Akzeptanz von Vielfalt, Einhaltung von Regeln.

Dabei spielen Emotionen als solche und eine Politik, die auf Emotionalisierung beruht, eine entscheidende Rolle.

Geht man davon aus, dass zentrale vorpolitische Voraussetzungen der Demokratie wie Vertrauen, Vielfalt, Kompromissfähigkeit, Sachlichkeit, Respekt gegenüber dem politisch Andersdenkenden durch den Rechtspopulismus angegriffen werden, so liegt hier ein offenes Feld für die politische Bildung.

Demokratie basiert durchaus auf politischer Leidenschaft. *Max Weber* bezeichnet in seinem berühmten Aufsatz „Politik als Beruf“ aus dem Jahr 1919 das „Charisma“ als einen Legitimationsgrund politischer Herrschaft: „die Autorität der außeralltäglichen Gnadengabe, die ganz persönliche Hingabe und das persönliche Vertrauen zu Offenbarungen, Heldentum ... charismatische Herrschaft, wie sie der Prophet oder – auf dem Gebiet des Politischen – der geborene Kriegsfürst oder der plebisitäre Herrscher, der große Demagoge und politische Parteiführer ausüben“ (Weber 2006, S. 566 f.). Im Falle des Rechtspopulismus führt die Emotionalisierung dazu, dass grundlegende Werte des politischen Handelns in der Demokratie geschwächt oder außer Kraft gesetzt werden: Zivilisierte Umgangsformen, Augenmaß, rationales und vernünftiges Abwägen, Bereitschaft zu Sachlichkeit und zum Kompromiss, Anerkennung der Komplexität von Sachverhalten, Respekt gegenüber dem politischen Gegner. Diese Ethik des politischen Handelns ist für die Demokratie unabdingbar, sie entzieht sich jedoch der Emotionalisierung von Politik. Der Rechtspopulismus richtet sich nicht nur gegen Werte des Grundgesetzes, son-

dem vielmehr greift er die Ethik und die Tugenden der Demokratie an und kann so erheblichen Schaden anrichten.

Was hilft? Über den Umgang mit Rechtspopulismus

Was hilft gegen die hasserfüllten Angriffe auf die politische Ethik der Demokratie? Patentrezepte gibt es nicht, aber in der Diskussion schälen sich drei Ansätze heraus, die abschließend kurz vorgestellt werden sollen. „Hört endlich zu!“ lautet die Aufforderung des ehemaligen Leiters der *Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Frank Richter*. Er tritt nicht nur ein für den Dialog mit Anhängern des Rechtspopulismus, sondern für eine „breit geführte Auseinandersetzung über neue Ideen, Visionen und Ziele und über die Art und Weise unseres Zusammenlebens“ (Richter 2018, S. 71). Diese Position gewinnt durchaus Anhänger, zumal immer deutlicher wird, dass neue gesellschaftliche Konfliktlinien bearbeitet werden müssen. Nicht nur soziale Ungleichheit produziert politische Spaltungslinien, sondern auch kulturelle Konflikte, die nicht offen ausgetragen werden. *Michael Zürn* plädiert für eine mehr offensive Ausrichtung kosmopolitischer Überzeugungen. Es gehe nämlich – wie die Flüchtlingskrise gezeigt habe – um die Frage von Grenzziehungen und der Durchlässigkeit von Grenzen. Hier stünden sich kosmopolitisch Orientierte, die Verantwortung für alle Menschen empfinden, jenen gegenüber, für die in abgegrenzten Gemeinschaften wie Nationalstaaten erst Demokratie möglich sei (vgl. Zürn 2018). Diese Debatte zwischen Kosmopolitismus und Kommunitarismus ist seit Längerem Gegenstand in der politischen Philosophie, aber sie erreicht, vergegenständlicht etwa an der Flüchtlingsproblematik, noch viel zu selten ein breiteres Publikum.

Neben dem dialogischen Ansatz sei hier der repressive erwähnt, dessen Grundzüge oben beschrieben sind. Hartes Einschreiten der Polizei gegen rechtsextreme Straftäter oder auch der Ruf nach dem Verfassungsschutz bieten kurzfristige Geländegewinne und zeigen staatliche Handlungsfähigkeit. Längerfristig aber werden die Ursachen des Rechtspopulismus so nicht in den Griff genommen, allenfalls die strafbewehrten und grundgesetzwidrigen Erscheinungsformen.

Schließlich sei hier ein dritter Ansatz erwähnt im Anschluss an die Ausführungen oben über die Ethik des politischen Handelns in der Demokratie. Hier liegen große Herausforderungen für die schulische und außerschulische politische Bildung. Geht man davon aus, dass zentrale vorpolitische Voraussetzungen der Demokratie wie Vertrauen, Vielfalt, Kompromissfähigkeit, Sachlichkeit, Respekt

gegenüber dem politisch Andersdenkenden durch den Rechtspopulismus angegriffen werden, so liegt hier ein offenes Feld für die politische Bildung. Nicht nur Grund- und Menschenrechte und die Funktionen der politischen Ideen und Institutionen sind von Bedeutung, auf der Tagesordnung steht vielmehr die Ethik des politischen Handelns als Voraussetzung der Demokratie. Sie muss angesichts der Bedrohungen durch den Rechtspopulismus stabilisiert werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zum Autor



Dr. Hans-Gerd Jaschke war Professor für Politikwissenschaft an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Fachbereich Polizei und Sicherheitsmanagement (1996–2001/2007–2018). Zwischenzeitlich war er Fachbereichsleiter an der Polizei-Führungsakademie Münster (2002–2007) und wissenschaftlicher Mitarbeiter und Privatdozent an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (1979–1996). Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Themenfelder Innere Sicherheit sowie politischer Extremismus.

hans.jaschke@hwr-berlin.de

Literatur

Beyme, Klaus von (2018): Rechtspopulismus. Ein Element der Neodemokratie? Wiesbaden: Springer VS

Bötticher, Astrid / Kopke, Christoph / Lorenz, Alexander (2019): Ist die Alternative für Deutschland (AfD) eine verfassungsfeindliche Partei, die vom Verfassungsschutz beobachtet werden sollte? In: Jahrbuch Öffentliche Sicherheit 2018–19. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 245–262

Decker, Frank (2018): Wahlergebnisse und Wählerschaft der AfD; www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/afd/273131/wahlergebnisse-und-waehlerschaft (Zugriff: 05.03.2019)

Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Brähler, Elmar (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Gießen: Psychosozial Verlag

Dubiel, Helmut (1986): Das Gespenst des Populismus. In: Ders. (Hrsg.): Populismus und Aufklärung. Frankfurt am Main: edition suhrkamp, S. 33–50

Duden Online (2018): Wutbürger; www.duden.de/suchen/dudenonline/Wutbürger (Zugriff: 26.11.2018)

Kleinert, Hubert (2018): Die AfD und ihre Mitglieder. Wiesbaden: Springer VS



Koppetsch, Cornelia (2017): Rechtspopulismus, Etablierte und Außenseiter. Emotionale Dynamiken sozialer Deklassierung. In: Jörke, Dirk / Nachtwey, Oliver (Hrsg.): Das Volk gegen die (liberale) Demokratie. Baden-Baden: Nomos (Leviathan Sonderband 32), S. 208–232

Kurbjuweit, Dirk (2010): Der Wutbürger. In: Der Spiegel 41, S. 26 f.; <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/74184564> (Zugriff: 26.11.2018)

Mouffe, Chantal (2018): Für einen linken Populismus. Berlin: edition suhrkamp

Müller, Jan-Werner (2017): Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin: Suhrkamp

Pfahl-Traughber, Armin (2019): Die AfD und der Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland: hrsg. von der AfD; www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm_AfD_Druck_Online_190118.pdf (Zugriff: 03.12.2018)

Puhle, Hans-Jürgen (1986): Was ist Populismus? In: Dubiel, Helmut (Hrsg.): Populismus und Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 12–32

Richter, Frank (2018): Hört endlich zu! Berlin: Ullstein

Schenke, Julian / Schmitz, Christopher / Marg, Stine / Trittel, Katharina (2018): Pegida-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit. Bielefeld: transcript Verlag

Schmitt, Carl (2018, zuerst 1932): Der Begriff des Politischen. Berlin: Duncker & Humblot

Schroeder, Wolfgang / Weßels, Bernhard / Neusser, Christian / Berzel, Alexander (2017): Parlamentarische Praxis der AfD in den deutschen Landesparlamenten. Berlin: WZB Discussion Paper SP V 2017-102; <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/v17-102.pdf> (Zugriff: 06.12.2018)

Thieme, Tom (2019): Dialog oder Ausgrenzung? Ist die AfD eine rechts-extreme Partei?; www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/presse/pm-20190115-pruefergebnis-zur-partei-alternative-fuer-deutschland-afd (Zugriff: 02.02.2019)

Vehrkamp, Robert / Merkel, Wolfgang (2018): Populismusbarometer 2018. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung; www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD__Studie_Populismusbarometer_2018.pdf (Zugriff: 29.11.2018)

Verfassungsschutz (2019): Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) gibt das Prüfergebnis zu der Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) bekannt; www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/presse/pm-20190115-pruefergebnis-zur-partei-alternative-fuer-deutschland-afd (Zugriff: 02.02.2019)

Vorländer, Hans / Herold, Maik / Schäller, Steven (2017): Entfremdung, Empörung, Ethnozentrismus. Was PEGIDA über den sich formierenden Rechtspopulismus verrät. In: Jörke, Dirk / Nachtwey, Oliver (Hrsg.): Das Volk gegen die (liberale) Demokratie. Baden-Baden: Nomos (Leviathan Sonderband 32), S. 138–162

Weber, Max (2006): Politik als Beruf. In: Ders.: Politik und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, S. 565–610

Zürn, Michael (2018): Autoritärer Populismus vs. offene Gesellschaft – eine neue Konfliktlinie? Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung; www.boell.de/de/boellbrief

Furcht, Zorn und Mitgefühl

Emotionen als Impulsgeber und Gegenstand der politischen Bildung

Viele essentielle Entscheidungen und Wertsetzungen im alltäglichen wie im politischen Handeln beruhen auf Gefühlen. Angst, Scham, Zorn, aber auch Mitgefühl bewegen uns etwas zu tun, zu erdulden oder zu unterlassen. Der Beitrag versucht zuerst, begriffliche Klarheit über das weite Feld von Affekten, Empfindungen, Gefühlen, Emotionen und ähnlichen Phänomenen zu gewinnen. Er erörtert dann die Tragfähigkeit der gängigen Kontrastierung von Rationalität und Emotionalität. Weiterhin zeigt er, dass Emotionen sowohl Impulsgeber wie auch Gegenstand politischer Bildung sein können. Abschließend wird die Bedeutung der Thematisierung von Emotionalität in der politischen Erwachsenenbildung betont. von Ulrich Steuten

In seiner jüngsten Standortbestimmung legt der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* (April 2018) seine zentralen Standpunkte, Aufgaben und Ziele für die künftige politische Bildungsarbeit fest. Neben dem Eintreten für Demokratie, Sozial- und Rechtsstaatlichkeit, für Menschenrechte, Solidarität, Vielfalt und der Zurückweisung von Rechtspopulismus und -extremismus, völkischem und nationalistischem Gedankengut, von autoritären und antidemokratischen Ideen wird auch die Verpflichtung und Verantwortung der Auseinandersetzung mit Kolonialismus und der Shoah als beständiger Auftrag formuliert. Wenn gleich mit allen genannten Themen eine emotionslose Auseinandersetzung kaum vorstellbar, die Auswahl vermutlich sogar emotional motiviert ist, lässt sich doch festhalten, dass eine Beschäftigung mit Emotionalität in der politischen Bildung nicht als eigenständiger Punkt genannt wird.

Dies scheint sich nun zu ändern. *Das Journal für politische Bildung* widmete sich in der Ausgaben 2/2018 diesem Schwerpunkt und auch der diesjährige 14. Bundeskongress politische Bildung rückte das Thema Emotionen in den Fokus. Erst spät – so scheint es – hat die politische Bildung nun auch Emotionen als ein politisches Thema (wieder) entdeckt.

Klärungsversuche

Im allgemeinen Sprachgebrauch, nicht selten auch in der wissenschaftlichen Diskussion, werden die Begriffe „Emotion“ und „Gefühl“ synonym verwendet (vgl. z. B. Gieseke 2012; Schaal/Heidenreich 2013; Plamper 2013). Die Abgrenzung zu vergleichbaren Phänomenen wie Stimmungen, Affekten, Empfindungen bereitet zusätzliche Schwierigkeiten. Sie bleibt – zum Teil beabsichtigt – im Alltag wie in der wissenschaftlichen Forschung unscharf. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass das Feld, auf dem Emotionen, Gefühle und ähnlich konnotierte Phänomene erforscht werden, beständig seine Kontur verändert. Obwohl – oder genauer gesagt – weil sich in jüngster Zeit das Gebiet der Emotionsforschung beträchtlich erweitert hat, besteht nach wie vor kein einheitliches Verständnis von diesen Phänomenen.

Sinnvoll erscheint es somit, dem Vorschlag der Historikerin *Nina Verheyen* zu folgen und die Suche „nach einer klar umrissenen Definition“ aufzugeben. Sie plädiert stattdessen dafür, zunächst „in der Gefühlsgeschichte weit und offen all das in Augenschein zu nehmen, was von historischen Akteuren mit Worten wie ‚Gefühl‘, ‚Emotion‘, ‚Affekt‘ oder ‚Leidenschaft‘ bzw. mit semantisch ähnlichen →

Begriffen in anderen Sprachen bezeichnet wurde“ (Verheyen 2010, S. 2). In ihrem Sinne ist auch die Praxis zu verstehen, die verwandten Phänomene unter der übergeordneten Kategorie der „Emotionalität“ zu diskutieren.

Menschen fühlen. Mehr noch: Es ist ihnen nicht möglich, nicht zu fühlen oder das Fühlen zu verhindern. Das menschliche Vermögen zu fühlen war und ist bis heute (über-)lebenswichtig, denn es vermittelt eine schnelle, wengleich vorläufige Orientierung in unvertrauten Situationen. Es dient der ersten, nonverbalen menschlichen Orientierung gegenüber dem unbekanntem Anderen. Gefühle sind darüber hinaus „Zustände oder Prozesse, die häufig von uns Besitz ergreifen, ob wir sie wollen oder nicht. Furcht überkommt uns einfach, Zorn befällt uns, und von Freude werden wir erfasst“, konstatiert *Domenik Perler* (2011, S. 252) mit Bezug auf *Michel de Montaigne*, der in seinen Essays bereits im 16. Jahrhundert geistreiche Gedanken über den Zorn, die Furcht, die Vaterliebe, die Traurigkeit festhielt. Gefühle sind oft von wahrnehmbaren physiologischen Prozessen begleitet. Furcht erhöht den



Die Ausstellung „Die Macht der Gefühle 19 | 19“ (<https://machtdergefuehle.de>) während des 14. Bundeskongresses Politische Bildung in Leipzig Foto: AdB

Herzschlag und lässt uns erzittern, Ekel löst Übelkeit aus, Scham lässt uns erröten, Trauer weinen. Die individuellen Ausdrucksformen von Emotionalität sind dabei vielfältig. Sie unterliegen verschiedensten Einwirkungen, etablierten Werten und Normen, politischen Systemen, gesellschaftlichem Wandel und artikulieren sich unterschiedlich in Abhängigkeit von kulturellen Standards und sozialen Kreisen. Sie zeigen sich in einer Spannweite zwischen impulsiver Expressivität und totaler Körperkontrolle. Ist es in bestimmten sozialen Gemeinschaften beispielsweise selbstverständlich, seinen Gefühlen in der Öffentlichkeit „freien

Lauf zu lassen“, so bleiben diese in anderen Gemeinschaften der Sphäre des Persönlichen, Privaten, zum Teil auch Intimen vorbehalten. Sie offen auszuleben würde hier als unangemessen, „unschicklich“, peinlich, oder als Zeichen von Schwäche und mangelnder Selbstachtung gelten und möglicherweise sanktioniert werden.

Emotionen, so legt auch die lateinische Wortherkunft (emovere: herausbewegen) nahe, können somit zunächst als expressive, mehr oder weniger kontrollierbare, milieubedingte, situationsabhängige und veränderliche sinnliche Ausdrucksweisen von Empfindungen oder Gefühlen verstanden werden.

Zu den kulturübergreifenden Basis- oder Primäremotionen werden seit langem Freude, Trauer, Furcht, Ekel und Überraschung gezählt. Des Weiteren werden Liebe, Mit- und Schuldgefühl, Abscheu, Neid, Verzweiflung, Leid, Wut, Zorn, Scham und Verachtung unter dem Begriff „Emotionen“ subsumiert (vgl. z. B. Izard 1981; Nussbaum 2002). Alle diese Emotionen sind – mit Ausnahme der Abscheu – laut *Martha Nussbaum* (2014, S. 43) „Allzweckinstrumente“, die in allen politischen Kulturen – auch im Sinne der politischen Instrumentalisierbarkeit – eine Rolle spielen. Sie begleiten und beeinflussen Menschen in ihrer Wahrnehmung, ihrem Erkennen, Verhalten und Handeln lebenslang. Soziologisch betrachtet sind sie fluide, performative, beziehungsbestimmende Bestandteile der zwischenmenschlichen Kommunikation. Dies gilt auch – und mehr noch gerade dann – wenn sie nicht versprachlicht werden. Emotionen können soziale Beziehungen generieren, erhalten – aber auch zerstören. Sie haben Auswirkungen auf grundsätzliche wie alltägliche Einstellungen und Vorhaben, auf Entscheidungen im Lebenslauf, situative Vorlieben und Abneigungen, Motivation und Gesundheit. Die lange währende Annahme einer Universalität menschlicher Emotionen wird in jüngerer Zeit jedoch in Zweifel gezogen (vgl. Plamper 2013, S. 13 f.).

Die wissenschaftliche Erforschung der Entstehung, Unterscheidung und Wirkung – auch der Kontrolle – von Emotionalität vollzog sich anfänglich innerhalb kulturwissenschaftlicher Theorietraditionen. In neuerer Zeit tragen insbesondere Erkenntnisse der Neurowissenschaften zu ihrem Verständnis bei. Analysieren und erklären die naturwissenschaftlich ausgerichteten *life sciences* Emotionen in erster Linie als Resultat eines Zusammenwirkens von physiologischen Reaktionen sowie Verhaltens- und Erlebniskomponenten, so arbeiten Vertreter der *cultural studies* vorrangig daran, historische Konzeptualisierungen und kulturspezifische Besonderheiten von Emotionen

zu beschreiben und zu interpretieren. Aktuelle Forschungen widmen sich unter anderem Erscheinungen kollektiver Emotionalität. Hier werden beispielsweise Aspekte des historischen Wandels von *feeling rules*, Konzepte „emotionaler Gemeinschaften“ und emotionaler Gruppenstandards sowie Formen der kommerziellen Ausbeutbarkeit von Gefühlen untersucht (vgl. Verheyen 2010). Fraglich und in der Diskussion bleibt grundsätzlich jedoch, ob Emotionen einerseits als „historisch konstruiert, kulturell bedingt, anti-essentialistisch, anti-deterministisch, kulturell relativistisch“ oder „pankulturell, hardwired, unveränderbar, artenübergreifend, physiologisch, essentiell“ (Plamper 2013, S. 14, Hervorhebung J. P.) zu bestimmen sind.

In der Betrachtung und Bewertung von Emotionen ist darüber hinaus nicht zu unterschätzen, dass Menschen in der Lage sind, Emotionen zu simulieren, zu stimulieren, zu choreographieren und für bestimmte Zwecke zu instrumentalisieren. Dies gilt auf allen Ebenen der sozialen Interaktion, insbesondere in der politischen Praxis.

Emotionalität versus Rationalität

Wo von Menschen Haltungen, Einstellungen und eindeutige Entscheidungen verlangt werden, befinden sich ihre Vernunft und ihr Gefühl nicht immer im Einklang. Der Kopf sagt etwas anderes als der Bauch fühlt, Rationalität und Emotionalität werden in der eigenen Person als Gegenspieler erlebt. Gilt emotionales Verhalten gemeinhin als unstet, schwankend, wechselhaft und auf die direkte Bedürfnisbefriedigung gerichtet, so steht das vernunftbestimmte Handeln demgegenüber als überlegt und überlegen, klar und kontrolliert da. Die Erfahrung eines Spannungsverhältnisses von Vernunft und Gefühl gilt nach wie vor als eine Art anthropologische Konstante. Die Vorzüge und Nachteile von Lust, Leidenschaft und anderen Gemütszuständen beschäftigten schon früh Philosophen und Literaten. Die Frage, ob – und unter welchen Bedingungen – eine vernunft- oder eine gefühlsgelitete Lebensführung als legitim, moralisch, vorteilhaft, angemessen zu beurteilen ist, entzweite Philosophen schon in der Antike. Leidenschaftlichen Epikureern standen zu allen Zeiten gefühlsskeptische Stoiker gegenüber. Längst ist die Erforschung der Interdependenz von Rationalität und Emotionalität auch zum Thema verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen geworden. Während einerseits weiterhin ein antagonistisches Verhältnis von Emotionalität und Rationalität konstatiert und die Position vertreten wird, dass gefühlsmäßiges Handeln zunehmend durch rationales Handeln verdrängt und ersetzt wird (vgl. Frevert 2017, S. 119), zei-

gen neurowissenschaftliche Erkenntnisse, dass Emotionen „alles andere als das Gegenstück menschlicher Vernunft und Verstandeskraft“ sind (Verheyen 2010, S. 3). Frevert (2018, S. 24) zufolge ist es an der Zeit, sich von der „krassen (...) Entgegensetzung von Emotionalität und Rationalität zu verabschieden“. In jüngster Zeit haben insbesondere die Beiträge von *Martha Nussbaum* zur *Intelligenz der Gefühle* (Upheavals of Thought) und über *Politische Emotionen* (Political Emotions) die Diskriminierung von Emotionen als eine Art „Störfeuer“ der Vernunft zurückgedrängt. Ihrer Ansicht nach sind Emotionen „Formen von Werturteilen“ (Nussbaum 2002, S. 145). Sie sind intentional, auf Annahmen begründet, auf einen Gegenstand bezogen und stehen in einem engen Zusammenhang mit persönlichen Beziehungen und Bewertungen.

Der vermeintliche Antagonismus von Emotion und Ratio wirkte sich zu allen Zeiten auch auf den Bereich der Bildung aus. Exemplarisch kann hierzu an die letzte größere Auseinandersetzung in den frühen 1970er Jahren erinnert werden. Ermüdet von der Theorie- und Kopflastigkeit der 1968er-Jugend-, Arbeiter- und Studentenbewegung begann eine junge Generation das „Zeitalter des Wassermanns“ zu feiern. In der auch als *New-Age-Bewegung* bezeichneten Zeitgeist-Strömung erhielten Natur, Emotionalität, Spiritualität, Esoterik, Anthroposophie, Theosophie einen hohen Stellenwert. Viele dieser neuen sozialen Bewegungen vertrauten auf die „emanzipatorische Kraft von Gefühlen“ (Frevert 2017, S. 139). Gleichwohl lieferten Wissenschaftler*innen wie *Marilyn Ferguson*, *Fritjof Capra*, *Paul Feyerabend*, *Hans Peter Dürr* der Bewegung seinerzeit eine rationale Unterfütterung – wenn nicht sogar Legitimierung – für die Priorisierung einer selbst- und (damit auch) gefühlbestimmten Lebensführung. Im Bereich der Bildung fand diese Bewegung ihren Niederschlag in ganzheitlichen Bildungsvorstellungen, vornehmlich in Modellen der Erlebnispädagogik. Sie mündeten ein in diverse, zum Teil auf reformpädagogische Ansätze – *Maria Montessori*, *Peter Petersen*, *Rudolf Steiner*, *Alexander Neill* ... – Bezug nehmende, alternative Schulkonzepte – Freie Schulen, Alternativschulmodelle, *Glockseeschule* Hannover ... –, die gleichberechtigt neben der kognitiven eine emotionale Bildung mit allen Sinnen favorisierten.

Auch in der politischen Weiterbildung wurde die lange fehlende Auseinandersetzung mit Emotionen nach und nach als „blinder Fleck“ (Besand 2015, S. 217 f.) erkannt. Sie führte in der Folge zur Konzeption und Einbeziehung gefühlbezogener Formate und Angebote in die Bildungsprogramme. In den 1980er und 1990er Jahren äußer- →

te sich diese Entwicklung in einer verstärkten Nachfrage nach Bildungsangeboten, „bei denen es auch um Sinn-suche oder eher therapeutische Bedürfnisse“ ging, und solchen, „die man gemeinhin mit esoterischen Angeboten bezeichnet“ (Nassehi 2003, S. 15). Die Träger der öffentlichen politischen Weiterbildung reagierten auf diese Entwicklung seinerzeit unterschiedlich: Während vielerorts dem großen „Einfluss von unkonventionellen Körpertherapie- und Psychohygienemethoden mit oft esoterischem Hintergrund“ Raum gegeben wurde, hielt der Vorstand der Münchener Volkshochschule demgegenüber eine schriftlich verfasste „Selbstverpflichtung zu kritischer Rationalität“ sowie „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit“ (Barz 2001, S. 83) für erforderlich. Derartiger Regeln bedarf es – nicht nur für die politische Bildungsarbeit – in der öffentlichen Weiterbildung heute immer noch, hat sich doch neben Astrologie, Tarot, der Heilkraft von Edelsteinen und Kraftfeld-Pyramiden, einiges an fragwürdigen „Bildungsformaten“ in den öffentlichen Weiterbildungsprogrammen eingenistet (vgl. Steuten 2014).

Emotionen als Impulse und Voraussetzung von politischer Bildung

Aus der Lehr- und Lernforschung ist seit langem bekannt, dass Emotionen eine wichtige Rolle beim Erwerb von Wissen spielen. Neben den kognitiven Faktoren (Vorwissen, Lernstrategien, Merkfähigkeit ...) bilden sie als motivationale Faktoren eine mitentscheidende Voraussetzung für das Ausmaß des Lernerfolgs. Dass die Aussage, aufgrund eines Gefühls, einer Stimmung oder einer aktuellen Befindlichkeit eine Entscheidung für einen Lernprozess getroffen zu haben, heute in Weiterbildungsinsti-tutionen keine Irritation mehr auslöst, zeigt, dass diese der Emotionalität als Bildungsmotiv und -legitimation offen gegenüberstehen. Mehr noch: Die von Gefühlen geleitete Entscheidung, an politischer Bildung zu partizipieren, gilt Bildungssuchenden wie Bildungsanbietern als sicherer Garant für einen authentischen Entscheidungsprozess. Es ist eben vernünftig, seinen Gefühlen zu folgen, denn sie signalisieren, was (subjektiv) dringlich, wichtig und wertvoll ist und damit „einen mit überwältigender Macht zum Handeln“ drängt (Nussbaum 2002, S. 145). Dies gilt in allen Bereichen der Gesellschaft, die „politischen Rohstoff enthalten, sobald Gefühle einen politischen Intensitätsgrad erhalten“ (Negt/Kluge 1982, S. 1176). So betrachtet können Emotionen Werturteile über Ereignisse, Zustände oder Entwicklungen generieren, die es im Zuge politischer Bildung weiter zu bearbeiten gilt. Emotionen

stellen somit in Bildungsprozessen sowohl eine Produktivitätsressource als auch einen Produktionsfaktor dar (vgl. Frevert 2017, S. 131). „Gelingende Lernprozesse“, konstatiert Oskar Negt weitergehend (2016, S. 13), „bedürfen einer *emotionalen* Grundlage, die den kognitiven Operationen, Kraft und Ausdauer verleihen“ (Hervorhebung O. N.). Emotionale Aufgeschlossenheit gegenüber dem zu Verstehenden ist somit eine Voraussetzung für nachhaltiges Lernen. Negt zufolge benötigt politische Bildung neben der Aufgeschlossenheit auch immer wieder die „*Leidenschaft* der Veränderung“ (Hervorhebung U. S.), um den Gefahren der Einseitigkeit in der Analyse und des Verlusts des „Sinnehalt(s) des Ganzen“ entgegenzutreten (ebd., S. 14). Zu fragen bleibt aber, wie passioniert die politische Erwachsenenbildung ihrerseits sein darf. Welches Ausmaß an emotionaler Unterlegung ist erforderlich und legitim, um politische Bildung überzeugend zu vermitteln? Mit welcher Leidenschaft sollen und dürfen politische Themen bearbeitet werden? Wie gelingt es, Gefühle der Macht zu thematisieren ohne dabei der Macht der Gefühle zu unterliegen? Den Akteuren der politischen Bildung ist hier auferlegt, das eigene Verhältnis von emotional gesteuertem Engagement und der Pflicht zu Neutralität, Distanz und Objektivität selbstreflektierend zu überprüfen.

Emotionen als Gegenstand politischer Bildung

Können, sollen oder müssen Liebe, Trauer, Furcht und Wut Themen der politischen Bildung im Rahmen öffentlicher Weiterbildung sein? Sollen Ehr-, Schuld-, Scham- und Mitgefühl in Seminaren von Volkshochschulen und anderen Institutionen der außerschulischen Bildung bearbeitet werden? Bejaht man diese Fragen, ist weitergehend zu bedenken, in welcher Weise die Beschäftigung mit diesen Gefühlen erfolgen soll. Ein Blick auf gesetzliche Vorgaben, beispielweise das Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, lässt prinzipiell keine expliziten Einschränkungen erkennen. Zu den Aufgaben der Weiterbildung (§3) gehört hier auch die „Entfaltung der Persönlichkeit“, die fraglos deren Emotionalität einschließt. Als dem *Humboldt'schen* Gedanken der „Einheit von Bildung“ verpflichtete Bildungseinrichtungen haben sie dem Anspruch zu folgen, Menschen zu autonomen Individuen zu bilden. Wenngleich auch im Kontext von öffentlich geförderter Weiterbildung prinzipiell schon immer die Möglichkeit bestand, Emotionalität selbst zum Thema zu machen, tat sich die Weiterbildung dennoch zunächst schwer, entsprechende Angebote in ihre Programme aufzunehmen. Folgt man der Politikdidaktikerin Dagmar Richter kommt es erst in

den 1990er Jahren zu „einem ausgewogenen Verhältnis von Rationalität und Emotionalität bei der Betrachtung von Lernprozessen. (...) Gefühle, Sinne oder auch Intuition werden als bedeutsam für Lernprozesse thematisiert.“ (Richter 2007, S. 441) Auch hier zeigt sich die lange bestehende Annahme einer angeblichen Unverträglichkeit von rationalem und emotionalem Lernen und Verstehen.

Anlässe und Aufforderungen, Emotionen und Emotionalität in der politischen Weiterbildung zu thematisieren, gab und gibt es jederzeit zur Genüge. Freilich sind hier vor einer eifertigen Bereitschaftsbekundung zur Aufnahme von Themen aus dem Bereich „Emotionalität“ zuerst die Grenzen der Zuständigkeit und das professionelle Selbstverständnis der politischen Bildung zu beachten. Zu keiner Zeit gehörte es zu deren originären Aufgaben, individuelle emotionale Befindlichkeiten zu thematisieren bzw. zu therapieren, beispielsweise Neidgefühle zu minimieren, Schamschwellen zu verschieben oder überhaupt Gefühle für oder gegen etwas zu mobilisieren. Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit Emotionen im Kontext politischer Bildung existieren dennoch sehr wohl. Sie liegen in der Beobachtung der gesellschaftlichen Veränderungen von Emotionalität. Dazu gehören beispielsweise die Analyse und Reflexion der (öffentlichen) Repräsentationen und Instrumentalisierungen von Emotionalität und ihrer Veränderungen.

Welches Ausmaß an emotionaler Unterlegung ist erforderlich und legitim, um politische Bildung überzeugend zu vermitteln? Mit welcher Leidenschaft sollen und dürfen politische Themen bearbeitet werden? Wie gelingt es, Gefühle der Macht zu thematisieren ohne dabei der Macht der Gefühle zu unterliegen?

Aufmerksamkeit, kritische Bearbeitung und klare Positionierung verlangen des Weiteren jegliche Phänomene der Indienstnahme von Emotionalität zu antidemokratischen Zwecken. Parteipolitische Manifestationen sind hier genauso in Augenschein zu nehmen wie jegliche demokratiefeindliche Artikulationen bürgerschaftlicher Grup-

pierungen, identitärer oder aggressiv-populistischer Bewegungen. Genau zu beobachten sind jene – zum Teil – subtilen politischen Verschiebungen von emotional geprägten Zugehörigkeitsdefinitionen und Ausgrenzungsforderungen die in jüngster Zeit in Deutschland und in anderen europäischen Staaten sicher geglaubte demokratische Standards zu unterminieren drohen. Kaum jemand hat das zuletzt so eindringlich beschrieben und klar analysiert wie *Carolin Emcke*. In ihrem Buch „Gegen den Hass“ (2017) thematisiert sie geradezu exemplarisch die Instrumentalisierung und Kanalisierung einer Emotion: Anhand des medial weit verbreiteten Videos aus Clausnitz (Sachsen), in dem zu sehen ist, wie ein mit Flüchtlingen besetzter Bus dort am 18. Februar 2016 vor einer Asylbewerberunterkunft von einer pöbelnden Gruppe an der Einfahrt auf das Gelände gehindert wird, die Menschen im Bus danach am Aussteigen gehindert werden und erst unter Polizeischutz begleitet von Schmähungen und Drohungen die Unterkunft erreichen, zeigt *Emcke* auf, wie Hass vorsätzlich erzeugt und in Dienst genommen wird. *Horkheimer* und *Adornos* Diktum „Die Wut entlädt sich auf den, der auffällt ohne Schutz“, das *Emcke* (2017, S. 46) in diesem Kontext zitiert, scheint wie anlässlich dieser Situation geschrieben. „Der Hass bricht nicht plötzlich auf, sondern er wird gezüchtet.“ Er ist nicht „individuell“, nicht nur „ein vages Gefühl“, sondern „kollektiv“ und „ideologisch geformt“ (ebd., S. 13). Hass zielt ab auf die Zerstörung von Vertrauen und Orientierung, sein Zweck ist die Verunsicherung und Beängstigung.

Fazit

Welche Bedeutung und Wirkungskraft könnte eine politische Bildung entfalten, die nicht ihrerseits von Mitgefühl und emotionalem Engagement getragen wäre? Wie wären Wertorientierungen und Ideale von Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit ohne die Kraft der Gefühle zu legitimieren und zu verteidigen? Zweifelsohne braucht politische Bildung in diesem Kontext emotionale Qualitäten. Neben der nüchternen Beobachtung und vernunftgeleiteten Analyse bedarf sie des Gefühls und Gespürs zur Wahrnehmung und Bewertung konkreter Ereignisse wie der latenter Veränderungen in der gesellschaftlichen Gefühls-Tektonik. Die beständige Wachsamkeit aller Sinne ist erforderlich, um die Anzeichen – Stimmungen, Empörung, Frustration, Euphorie, Wut – zu registrieren, in deren Folge demokratische Werte an Boden zu verlieren beginnen, Errungenschaften der Aufklärung in Frage gestellt, Menschenrechte in Zweifel gezogen oder Freiheiten willkürlich eingeschränkt →

werden. Der politischen Bildung kommt so gesehen auch eine seismographische Funktion zu. Angesichts permanenter gesellschaftlicher Veränderungen muss sie sich immer wieder selbst reflektieren: Dazu gilt es unvermindert sowohl über die erforderliche Sensibilität als auch den kühlen Kopf zu verfügen, um zu bemerken, unter „welchen Umständen und zu welchem Zweck (...) Rationalitätskriterien zugunsten emotionaler Orientierung delegitimiert“ (Frevert 2017, S. 118) werden – und andersherum!

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zum Autor



Dr. Ulrich Steuten ist Fachbereichsleiter für Politische Bildung an der VHS Moers. Von 1999 bis 2015 war er Lehrbeauftragter für Soziologie an den Universitäten Köln, Duisburg-Essen und Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen auf dem Gebiet der Migrations- und Bildungsforschung sowie der Soziologie des Alltags.

ulrich.steuten@moers.de

Literatur

- AdB – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (2018):** Standortbestimmung: Politische Bildung im AdB für Vielfalt und gegen Ausgrenzung; www.adb.de/stellungnahme/standortbestimmung-politische-bildung-im-adb-fuer-vielfalt-gegen-ausgrenzung (Zugriff: 27.02.2019)
- Barz, Heiner (2001):** Gesundheitsbildung auf Abwegen? Esoterische Angebote in der Erwachsenenbildung. In: Ders. / May, Susanne (Hrsg.): *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 77–91
- Besand, Anja (2015):** Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung*. Baden-Baden: Nomos, S. 213–223
- Emcke, Carolin (2017):** *Gegen den Hass*. Frankfurt am Main: Büchergilde
- Frevert, Ute (2017):** Rationalität und Emotionalität im Jahrhundert der Extreme. In: Sabrow, Martin / Weiß, Peter Ulrich (Hrsg.): *Das 20. Jahrhundert vermessen. Signaturen eines vergangenen Zeitalters*. Göttingen: Wallstein, S. 115–140
- Frevert, Ute (2018):** Politische Bildung – mit Gefühl? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte „Politische Bildung“*, Heft 13–14, S. 18–24
- Gieseke, Wiltrud (2012):** Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen. In: Dies. / Nuissl, Ekkehard / Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): *Reflexionen zur Selbstbildung*. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–80

Izard, Carroll E. (1981): *Die Emotionen des Menschen*. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz

Nassehi, Armin (2003): Beratung, Orientierung, Bestätigung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie. In: Barz, Heiner / May, Susanne (Hrsg.): *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–20

Negt, Oskar (2016): Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter / Lange, Dirk (Hrsg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–20

Negt, Oskar / Kluge, Alexander (1982): *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins

Nussbaum, Martha (2002): Emotionen als Urteile über Wert und Wichtigkeit. In: Fehige, Christoph / Meggle, Georg / Wessels, Ulla (Hrsg.): *Der Sinn des Lebens*. München: dtv, S. 144–150

Nussbaum, Martha (2014): *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Berlin: Suhrkamp

Perler, Domenik (2011): Transformationen der Gefühle. Philosophische Emotionstheorien 1270–1670. Frankfurt am Main: S. Fischer Wissenschaft

Plamper, Jan (2013): Vergangene Gefühle. Emotionen als historische Quellen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 32–33, S. 12–19

Richter, Dagmar (2007): Zugangsweise. In: Weißenro, Georg u. a. (Hrsg.): *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 440–447

Schaal, Gary S. / Heidenreich, Felix (2013): Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 32–33, S. 3–11

Steuten, Ulrich (2014): Tarrot statt Theorie. Erwachsenenbildung im Grenzgebiet von Wissen, Glauben und Fühlen. In: Engartner, Tim / Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 149–159

Verheyen, Nina (2010): *Geschichte der Gefühle*, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18.06.2010, http://docupedia.de/zg/verheyen_gefuehle_v1_de_2010 (Zugriff: 27.02.2019); DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.320.v1>

Electronic Platform for Adult Learning in Europe

ENTDECKEN SIE EPALE! PROFITIEREN SIE VOM AKTUELLEN WISSEN IN EUROPA.

EPALE – die größte mehrsprachige Online-Community in Europa für Lehrkräfte, Wissenschaftler/innen, Politiker/innen und alle, die beruflich mit Erwachsenenbildung in Europa zu tun haben. Vernetzen Sie sich kostenlos mit über 50.000 Kolleg(inn)en. Gestalten Sie Europa mit und lassen Sie sich inspirieren.

<https://ec.europa.eu/epale/de>



@EUEB_DE



@EU.Erwachsenenbildung

EPALE

Deutschland



Mit finanzieller Unterstützung
durch das EU-Programm
Erasmus+

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Nationale Agentur
beim Bundesinstitut
für Berufsbildung

NABİBB
BILDUNG FÜR EUROPA

„Weinen (allein) bildet nicht“

Gedenkstättenarbeit im Spannungsfeld zwischen Emotionalität und Sachlichkeit

Ausgehend von der Überzeugung, dass Emotionen auch für Lernprozesse an historischen Orten von großer Bedeutung sind, soll in diesem Beitrag genauer betrachtet werden, welche Emotionen in Bildungsprozessen in Gedenkstätten aufeinandertreffen und wie man den jeweils dazugehörigen Perspektiven gerecht werden kann. von Elke Gryglewski

Diskussionen zur Frage, wie welche Emotionen¹ die (Bildungs-)Arbeit in Gedenkstätten beeinflussen, werden seit vielen Jahren geführt. Überlegungen dazu wurden schon vor Jahren veröffentlicht.² Zentral scheint dabei das Spannungsfeld zwischen den von außen an die Gedenkstätten³ herangetragenen Erwartungen und dem Anspruch der Mitarbeitenden, insbesondere der Bildungsabteilungen, zu sein.

- 1 Da dieser Text den Schwerpunkt auf möglichst konkrete Erfahrungen aus der Gedenkstättenpädagogik legen möchte, wird auf eine wissenschaftliche Definition von Emotionen verzichtet. Angesichts der zwangsläufigen Vielfalt emotionaler Repräsentationen der unterschiedlichen Beteiligten, wird notwendigerweise an manchen Stellen verallgemeinert.
- 2 Insbesondere verweise ich auf die Texte des geschätzten Kollegen Matthias Heyl von der Gedenkstätte Ravensbrück (2013).
- 3 Die für diesen Text hinzugezogenen Erfahrungen beziehen sich, wenn nicht anders ausgewiesen, überwiegend auf die Arbeit in den Gedenkstätten zur Erinnerung an die nationalsozialistischen Gewaltverbrechen. Strukturell gesehen lassen sich jedoch vermutlich Parallelen zu den Gedenkstätten zur Erinnerung an die SED-Diktatur ziehen oder zu Gedenkstätten, die an andere Gewaltverbrechen erinnern wie beispielsweise Gedenkstätten in südamerikanischen postdiktatorischen Gesellschaften.

Vor einigen Jahren gehörte ich in der *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* zu denjenigen, die Studientage mit angehenden Strafvollzugsbeamten betreuten. Diese Seminare gehören bis heute zu den herausforderndsten, weil den Teilnehmenden vor dem Seminar in der Regel nicht die Möglichkeit gegeben wird, sich die Sinnhaftigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Strafvollzug während des Nationalsozialismus und mögliche Kontinuitätslinien zu verdeutlichen, sodass die angehenden Beamt*innen sich in vielen Fällen zunächst gegen die Auseinandersetzung sperren. Nachdem es mir ein paar Mal passiert war, dass Teilnehmende nach Kleingruppenarbeiten gegen Ende der zweitägigen Veranstaltung, in denen u. a. die sogenannte Kindereuthanasie und medizinische Experimente an Kindern bearbeitet wurden, mit Vehemenz die Bedeutung der Studientage für ihre Berufsgruppe hervorhoben, ertappte ich mich bei folgender Phantasie: Ich würde die Seminare zukünftig mit diesen schwer zu ertragenden Bildern beginnen, um die Teilnehmenden von Anfang an in eine Haltung zu versetzen, die mir unangenehme Infragestellungen und Diskussionen ersparen würde. Diese Fantasie habe ich nie umgesetzt, dennoch scheint mir die beschriebene Situation gut zu verdeutlichen, wie

viele unterschiedliche Emotionen bei der Bildungsarbeit in Gedenkstätten aufeinanderstoßen, miteinander in Konflikt geraten können und bei einer kritisch-reflexiven historisch-politischen Bildung berücksichtigt werden müssen.

Emotionalität bei Teilnehmenden aufgrund des öffentlichen Diskurses oder der an sie gerichteten Erwartungshaltungen

Trotz der seit dem Auftreten der AfD durchaus lauter werdenden Forderungen nach einer Kehrtwende in der Erinnerungspolitik⁴ gibt es noch (oder wieder?) einen weitgehenden Konsens zur Bedeutung und Dimension der nationalsozialistischen Gewaltverbrechen und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, der Opfer zu gedenken. Verknüpft wird diese Notwendigkeit fast immer mit der Forderung, aus der Geschichte zu lernen. In der Regel wird nicht eindeutig formuliert, was genau gelernt werden soll und auch nicht diskutiert, ob überhaupt aus (der) Geschichte gelernt werden kann. Dennoch nehmen Jugendliche und Erwachsene, die im Rahmen von organisierten Veranstaltungen eine Gedenkstätte besuchen, diese Erwartungshaltung wahr. Je weniger Raum für eine Abfrage der Bedürfnisse oder für die Herstellung einer gewissen Freiwilligkeit einer Gruppe gegeben wird, umso stärker kann das Gefühl einer an sie herangetragenen Erwartung werden und unterschiedliche Konnotationen haben. Die Teilnehmenden einer Berufsgruppe, deren Profession oft intern oder von außen mit ethischen Fragen in Verbindung gebracht wird – Strafvollzug, Polizei, Bundeswehr oder auch Krankenpflegepersonal – verbinden die Erwartung vielfach mit einer Erziehungsmaßnahme, die sie dazu bringen soll, in ihrem Beruf „bessere Menschen“⁵ zu sein. Jugendliche, die die Gedenkstätten im Rahmen von Schulveranstaltungen besuchen, nehmen oft die Erwartung wahr, angesichts der vorgestellten Geschichte betroffen sein zu müssen (vgl. Kühner 2008; Heyl 2013; Urban 2016). Das kann sich auf konkrete Äußerungen ihrer Lehrkräfte beziehen (vgl. Kühner 2008, S. 76 ff.) oder auf die in der Öffentlichkeit thematisierte Dimension der Verbrechen, die vermeintlich an den historischen Orten sichtbar und erfahrbar werden kann (vgl. Urban 2016, S. 258). Wenn beispielsweise Ju-

gendliche im Rahmen von Seminaren zur Vorbereitung einer Reise in die Gedenkstätte Auschwitz Angst äußern, hat dies viel mit der Vorstellung dessen zu tun, was sie meinen dort vorzufinden.⁶

Wie diese Emotionen sich auf den Besuch einer Gedenkstätte auswirken, ist individuell und situativ vielfältig. Die von Gedenkstättenmitarbeitenden wahrgenommenen Reaktionen haben deshalb eine große Bandbreite. Gelingt es den Kolleg*innen eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, mit Freiräumen zur Thematisierung mitgebrachter Perspektiven und der Formulierung eigener Fragen, können insbesondere bei Jugendlichen die vermeintlichen Erwartungen in den Hintergrund gedrängt und der Besuch als Bereicherung wahrgenommen werden. In vielen Fällen können die vermeintlichen oder tatsächlichen Erwartungen an Teilnehmende von eigenen Erfahrungen am historischen Ort überlagert werden. Ob diese Erfahrungen bereits vorhandene negative Assoziationen verstärken oder positive hervorrufen, hängt erneut von individuellen Verfasstheiten oder organisatorischen (Rahmen-)Bedingungen ab. So kann sich beispielsweise bei der Wahrnehmung der am Ort begangenen Verbrechen und dem – oft diffusen – Wissen um gesellschaftliche oder familiäre Täterschaft das Gefühl in Scham umwandeln (vgl. Urban 2016, S. 259) und durch die wahrgenommenen Erwartungen zu Schuldabwehr verkehren.

Emotionalität bei den Mitarbeitenden von Gedenkstätten

Die geschilderten vielfältigen Emotionen von Teilnehmenden treffen in den Gedenkstätten nicht auf emotionslose Mitarbeitende. Auch wenn Ziele, Methoden und Standards der Gedenkstättenpädagogik immer wieder diskutiert und weiterentwickelt werden (vgl. Ehmann et al. 1995; Gryglewski et al. 2015), bringen die einzelnen festen und freien Mitarbeitenden der Bildungsabteilung doch immer ihre individuelle – emotionale – Verfasstheit in die pädagogischen Kontexte mit ein. Nicht anders als bei den Besucher*innen sind diese beeinflusst von gegenwärtigem Erleben. So kann es sein, dass sich Betroffenheit über aktuelle Zustände so auswirkt, dass bei Führungen durch Gedenkstätten Analogien und Vergleiche zur Gegenwart vorgenommen werden, die bei kritischem Abstand von den Guides selbst in Frage gestellt würden. Oder dass die →

4 Vgl. u. a. www.zeit.de/news/2017-01/18/parteien-die-hoecke-rede-von-dresden-in-wortlaut-auszuegen-18171207 (Zugriff: 09.03.2019)

5 Diesen Begriff nutzte eine angehende Strafvollzugsbeamtin, als sich Gelegenheit ergab, mit der Gruppe über die Sinnhaftigkeit von berufsspezifischen Seminaren zu diskutieren.

6 Diese Erfahrung deckt sich mit der von Sven Urban durchgeführten kleinen Studie zur Wirkung des Ortes Auschwitz auf das Wissen und die Emotionen jugendlicher Schüler*innen.

Sorge angesichts einer zu befürchtenden Verschiebung des Erinnerungsdiskurses dazu führt, dass auf eine auf Provokation abzielende Äußerung von Jugendlichen nicht mehr pädagogisch reagiert, sondern diese mit der Wucht einer moralischen Kritik abgebügelt wird.

Und auch Mitarbeitende von Gedenkstätten sehen sich Erwartungen ausgesetzt, die unterschiedliche Emotionen auslösen können. Wenn beispielsweise Multiplikator*innen die im übertragenen Sinne gesamte *Verantwortung* für die Vermittlung der Zeit des Nationalsozialismus an sie abgeben wollen – „wir sind bis 1933 gekommen“⁷ – und schon zu Beginn eines Besuches feststeht, dass dies im Rahmen einer zwei bis dreistündigen Führung nicht zu leisten ist und die o. g. Bedingungen zusätzlich erschwert.

Zudem haben die im öffentlichen Diskurs formulierten Erwartungen an ein Lernen aus der Geschichte natürlich auch Auswirkungen auf die Mitarbeitenden in Gedenkstätten. Nicht nur, dass vielfach die Förderung von Bildungsprojekten an diese Erwartung geknüpft ist. Regelmäßig kommen Gruppen in die Gedenkstätten, in denen es an-

Ein sogenannter sachlicher Umgang mit der Geschichte ist einer, dem – strenggenommen – eine emotionale Beschäftigung vorausgegangen ist oder sein sollte. Gleichzeitig – und das kann widersprüchlich wirken – führt ein vertieftes wissensbasiertes Verständnis oft zu einer noch größeren Betroffenheit.

tisemitische, rassistische oder andere Diskriminierungsvorfälle gegeben hat, um zu „reparieren“ oder zu verhindern, dass solche Vorfälle erneut vorkommen.

Ergänzt werden diese Erwartungen schließlich durch die hohen Maßstäbe, die die Gedenkstätten sich selbst für ihre Arbeit setzen. Dazu gehört mit großer Bedeutung das im Rahmen des *Beutelsbacher Konsenses* formulierte „Überwältigungsverbot“. Bei der Definition, was überwäl-

⁷ Diese Aussage wird häufig von Lehrkräften im Rahmen der Absprachen vor einer Führung gemacht.

tigen könnte, ist vergleichsweise einfach zu identifizieren, dass Rollenspiele, die die Teilnehmenden in die Rolle von SS-Aufseher*innen drängen, sich ebenso verbieten, wie das Schließen von Zellentüren, wenn eine Gruppe diese besichtigt. Auch die Überzeugung, dass „Weinen nicht bildet“⁸, also Emotionen allein nicht zu einer Wissensaneignung am historischen Ort beitragen, mehr noch, sie womöglich behindern, vermittelt noch keine Sicherheit für die Aushandlungsprozesse mit den Gruppen. Denn die Erwartung, dass Mitarbeitende in Gedenkstätten für jede historische Quelle und jede Lernsituation genau einschätzen können, ob Teilnehmende überwältigt werden, ist eine Überforderung. Angesichts der Situation, im Rahmen von zweistündigen bis zu eintägigen Veranstaltungen die Teilnehmenden mit ihren spezifischen Bedürfnissen nicht wirklich kennenlernen zu können, ist es illusorisch zu glauben, man wisse, wo die Grenzen der Einzelnen liegen. Je unstimmiger das vor dem Besuch von der Gruppe gezeichnete Bild zur eigenen Wahrnehmung bei der persönlichen Begegnung ist, umso größer unter Umständen die Sorge, der Gruppe nicht gerecht zu werden.

Emotionen – Prozesshaftigkeit – Rahmen

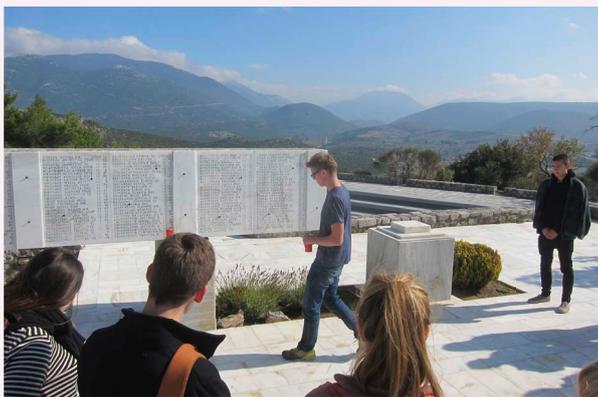
Diese zunächst situativen Verhaltensweisen und Beobachtungen finden in einem Rahmen statt, der Fragen und mögliche Antworten noch komplexer gestaltet. So müssen wir uns – so erstaunlich es scheinen mag – immer wieder ins Gedächtnis rufen, dass die Dimension und die Durchführung der nationalsozialistischen Verbrechen derart ungeheuerlich sind, dass sie per se emotionalisierend sind. Schon die in der Regel nicht vorstellbare Zahl von Millionen Ermordeten führt bei allen, die über minimale grundsätzliche Wertevorstellungen verfügen, zu einem negativen Gefühl, das sie womöglich nicht näher definieren können. Ob dieses oberflächlich bleibt und verbal formuliert wie ein Lippenbekenntnis wirken kann, hängt mit den Bedingungen der Beschäftigung zusammen.⁹

⁸ Diese 1996 von Volkard Knigge, Direktor der Stiftung Thüringische Gedenkstätten und Leiter der KZ-Gedenkstätte Buchenwald, zunächst formulierte Satz ist seitdem von zahlreichen Mitarbeitenden in Gedenkstätten mit unterschiedlichen Hinweisen belegt worden.

⁹ Wenn beispielsweise in Gedenkkreden auf die Dimension der Verbrechen nur anhand von Zahlen eingegangen wird, verharren Redende und Zuhörende in der Regel auf der oberflächlichen Ebene. Auch Gäste von Gedenkstätten, die sich aus unterschiedlichen Gründen wie zum Beispiel einer fehlenden Vorbereitung oder einem unpassenden Kontext des Besuches nicht auf die am historischen Ort

Wenn eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Geschehnissen im Schulunterricht, in der Aus- und Fortbildungen, bei Besuchen historischer Orte ermöglicht wird, bleibt Betroffenheit nicht aus. Eine Betroffenheit, die aus sehr persönlichen Bezügen entsteht. Es gibt nicht „das“ Dokument oder „das“ Foto oder „das“ Ereignis, die das Begreifen der Verbrechen auslösen und zu einer Betroffenheit führen. Von welcher historischen Quelle wir uns berühren lassen, hängt stark von unserer persönlichen Befindlichkeit ab. Wenn Kinder beispielsweise in unserem Leben eine wichtige Rolle spielen, ist es nicht überraschend, wenn uns Quellen besonders berühren, die die Verbrechen an Kindern dokumentieren.

Wie diese Betroffenheit ausgedrückt wird, ist ebenfalls nicht einheitlich. Manchen Menschen kommen die Tränen,



Gedenkeremonie in Distomo Griechenland Foto: Elke Gryglewski

andere wollen in Ruhe gelassen werden und ziehen sich zurück. Wieder andere bauen einen Schutzwall aus sehr detaillierten technischen Fragen, wie zum Beispiel zum organisatorischen Ablauf des Mordprozesses, um sich auf. Entscheidend ist, dass die Mitarbeitenden in Gedenkstätten sich regelmäßig ins Gedächtnis rufen müssen, dass je mehr sie ihren Teilnehmenden ermöglichen, einen Bezug zwischen sich und der Geschichte herzustellen, sie sie umso mehr emotionalisieren bzw. betroffen machen. Ein sogenannter sachlicher Umgang mit der Geschichte ist einer, dem – strenggenommen – eine emotionale Beschäftigung vorausgegangen ist oder sein sollte. Gleichzeitig – und das kann widersprüchlich wirken – führt ein vertieftes wissensbasiertes Verständnis oft zu einer noch größeren Betroffenheit. Im Rahmen einer Kooperation mit einer Ber-

vorgestellten Quellen einlassen können, verbleiben in einer distanzierten Position.

liner Schule hatte ich das Glück, über einen mehrjährigen Zeitraum mit einer weitgehend gleichbleibenden Arbeitsgemeinschaft „Erinnern“ zusammenarbeiten zu dürfen. Die Arbeit der AG beinhaltete alljährlich eine Reise in ein europäisches Land, um die europäische Dimension der nationalsozialistischen Verbrechen zu vergegenwärtigen. Im ersten Jahr der Beschäftigung, bei einer Reise nach Polen zu den Orten ehemaliger Ghettos und Konzentrations- und Vernichtungslager, zeigten die Jugendlichen sich berührt und betroffen. Sie formulierten Trauer, Scham und Wut über das Gesehene und Gehörte. Ein Jahr später, bei einer Reise nach Griechenland und der Beschäftigung mit den dort verübten Massakern zur Kontextualisierung der Deportationsgeschichte der griechischen Jüdinnen und Juden, durchliefen einzelne Jugendliche sehr gegensätzliche Gefühlsausbrüche. Einerseits hatten sie ihre Familiengeschichten korrigiert, die im Jahr zuvor eher von Geschichten von Widerstand als von Täter- oder Mitläuferschaft geprägt waren. Andererseits waren sie angesichts des beispielsweise in *Distomo* Gehörten derart erschrocken, dass sie mehrfach die Frage stellten, ob die Darstellung nicht übertrieben sei. Wer sie nicht kannte, hätte eine ablehnende Haltung gegenüber der Beschäftigung mit den Ereignissen vermuten können.

Wenn man sich mit den nationalsozialistischen Gewaltverbrechen beschäftigt, befindet man sich also in einem ständigen Prozess. Da die Bearbeitung der Geschichte in der Regel nicht kontinuierlich ist, wechseln Nähe und Ferne, Emotion und vermeintliche Sachlichkeit stetig. Und mit der Nähe und Ferne wechselt auch das Bedürfnis nach emotionaler „Bearbeitung“. So formulieren Jugendliche, die im Rahmen einer deutsch-israelischen Jugendbegegnung in die *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* kommen, vielfach ein Bedauern über die hier angebotene sachlich gehaltene Ausstellung im Vergleich zu der in der staatlichen *Gedenkstätte Yad Vashem* in Jerusalem. ¹⁰

Wenn eine Beschäftigung mit einem Thema länger stattgefunden hat und durch Wissensbestände ergänzt wird, verändern sich oft die Erwartungen an →

¹⁰ Während in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz die gesamte Ausstellung in Form von Texttafeln mit überwiegend zurückhaltenden Fotos gestaltet ist, finden sich in Yad Vashem neben großformatigen Fotos und Objekten auch Inszenierungen von Straßen in Ghettos. Wechselnde Beleuchtungssituationen tragen dort zur Vermittlung einer vermeintlich historischen Atmosphäre bei.

Emotionalität. Vielfach sind es dann nicht mehr Erwartungen an die Gestaltung historischer Orte, sondern eher Bedürfnisse, beispielsweise über (Trauer-)Rituale das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten. Die genannte AG „Erinnern“ organisierte beispielsweise im Rahmen ihrer Reise regelmäßige Gedenkzeremonien, die teilweise auf das ihnen bekannte Repertoire an Texten und Ritualen wie Blumen niederzulegen zurückgriffen, teilweise aber auch völlig neue Formen einschlossen.

Diese Prozesshaftigkeit gilt selbstverständlich auch für Multiplikator*innen, die die Besuchergruppen in die Gedenkstätten begleiten. Vergewenwärtigt man sich, dass auch sie eine wechselnde Beziehung von Nähe und Distanz, Emotionalität und Sachlichkeit in der Beschäftigung mit dem Thema haben, erklärt sich zumindest manch eine Handlung gegenüber ihren Teilnehmenden und kann die Grundlage für eine empathische Reaktion seitens der Gedenkstättenmitarbeitenden ihnen gegenüber sein.

Schließlich sind da die Mitarbeitenden der Gedenkstätten selbst. Die oft langjährige (Bildungs-)Arbeit an den historischen Orten und die damit zusammenhängende Konfrontation mit historischen Fotos, Quellen und Schicksalen, die oft nicht zu ertragen zu sein scheinen, hat Folgen. Positiv betrachtet hat es die Folge einer Professionalisierung, d. h. einer reflektierten Auswahl und Präsentation dieser Quellen für die unterschiedlichen Zielgruppen. Gleichzeitig hat die Arbeit dazu geführt – so scheint es –, dass der Aspekt von Emotionalität in der eigenen Arbeit zwar regelmäßig hervorgehoben wird, die damit verbundenen Implikationen im Arbeitsalltag jedoch nicht wirklich berücksichtigt werden (können). Das betrifft einerseits eine empathische Haltung gegenüber Menschen, die sich dem Thema neu annähern und den damit verbundenen unterschiedlichen konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung des Besuches der Gedenkstätte sowie den Schlussfolgerungen zu den Reaktionen dieser Besucher*innen. Andererseits betrifft es die fehlende oder zu geringe Reflexion(smöglichkeit) der eigenen Betroffenheit – also beispielsweise der Frage, welche Folgen der ständige „professionelle“ Umgang mit Dimension und Art der Durchführung der nationalsozialistischen Verbrechen für unsere Haltung, womöglich unseren Sprachgebrauch und ganz sicher für unsere methodischen Herangehensweisen haben.

Zwar ist mit dem Modellprojekt „Verunsichernde Orte“¹¹ ein wichtiges Instrument für diese Reflexion

¹¹ Im Rahmen eines Modellprojekts zu „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug“, bei dem sowohl eine Selbstverständigung als

geschaffen worden, jedoch verhindern oft viel zu dichte Arbeitsabläufe und durch die hohe Besucherzahl hervorgerufene organisatorische Zwänge eine regelmäßige Durchführung der dort angebotenen Übungen.

Reflexion, kollegiale Beratungen innerhalb der Gedenkstätten und Austausch mit Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen sind jedoch die grundlegende Voraussetzung dafür, dass Emotionen und Erwartungen aller Beteiligten wahrgenommen und in sinnvolle didaktische Ansätze umgesetzt werden können. Ansätze, die



Führung in der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau

Foto: Elke Gryglewski

den Raum bieten, Sachlichkeit und Emotionalität entsprechend der Bedürfnisse der Teilnehmenden zu verbinden und Emotionen weder vorgeben noch durch die Präsentation besonders gewalttätiger Fotos oder Texte zu erzwingen versuchen.

Wenn von öffentlichem oder politischem Diskurs um die Gedenkstätten die Rede ist, gerät leicht aus dem Blick, dass selbst Vertreter*innen von Politik und Gesellschaft, die diesen Diskurs prägen, womöglich eine persönliche Beziehung zu dem Thema haben und sich an einem bestimmten Punkt im Prozess der Bearbeitung befinden. Die Überlegung, wer alles Teil dieses Prozesses ist, soll aber nicht unendlich weit und bis ins Absurde geführt werden. Politiker*innen sind hier aber angeführt, weil gerade sie sich in jüngster Zeit immer mehr und auf sehr emotionale

auch eine Konzeptentwicklung stattfinden sollte, entwickelten Kolleg*innen unterschiedlicher KZ- und Euthanasie Gedenkstätten Übungen zur Reflexion der eigenen Tätigkeit (Thimm/Köbeler/Ulrich 2010). Diese wurden inzwischen in einer Publikation veröffentlicht und können im Rahmen von Trainings erprobt werden (s. auch www.verunsichernde-orte.de).

Weise zur Notwendigkeit der Beschäftigung mit den nationalsozialistischen Verbrechen bekennen und diese Erkenntnisse immer Teil der Rahmung für Emotionen in den Gedenkstätten darstellen.

In der Situation mit den Strafvollzugsbeamt*innen könnte das erfordern, schon im Vorfeld des Besuches den Verantwortlichen eindringlich zu verdeutlichen, dass eine Verständigung mit den Teilnehmenden stattfinden muss, in der deren Bedürfnisse gehört werden. Das kann auch bedeuten, dass sie den Zeitpunkt ihres Besuches und die Fragestellung des Seminars mitbestimmen und dass ihnen während des Seminars transparent gemacht wird, mit welchen Quellen sie in welcher Kleingruppe konfrontiert werden.

Für die Mitarbeitenden in Gedenkstätten bedeutet es gleichzeitig, das Recht haben zu müssen, eine Bildungsveranstaltung abubrechen, wenn keine Überwältigung stattgefunden hat, Kontroversen zugelassen wurden und Teilnehmende dennoch inhaltliche Grenzüberschreitungen vornehmen.

Darüber hinaus ist sinnvoll, Emotionen transparent anzusprechen ohne zu emotionalisieren. So kann bei der Vorbereitung auf einen Gedenkstättenbesuch ein Gespräch zu den unterschiedlichen Zuschreibungen, vermeintlichen und tatsächlichen Erwartungen und der Tatsache, dass es kein „richtiges“ Verhalten im Sinne von Betroffenheit gibt, dazu beitragen, dass die Teilnehmenden sich den Inhalten widmen können und Emotionalität sich gegebenenfalls auf „natürlichere“ Weise einstellt.

Auf unkomplizierte Weise Freiräume für Teilnehmende zu schaffen, die angesichts der bearbeitenden Themen Rückzugsmöglichkeiten brauchen, kann ebenfalls entlastende Funktion haben.

Gelingt es dem historischen Ort, den Teilnehmenden und sich selbst in dem Spannungsfeld zwischen Emotionalität und Sachlichkeit gerecht zu werden, können Emotionen einen wichtigen Beitrag leisten zur Eröffnung „handlungsleitender Perspektiven auf die Welt“ (Besand 2018, S. 12).

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zur Autorin



Dr. Elke Gryglewski ist stellvertretende Direktorin und Leiterin der Bildungsabteilung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. Seit vielen Jahren arbeitet sie mit deutschen und internationalen Gruppen zur nationalsozialistischen Verfolgungspolitik und deren Nachwirkungen.

egryglewski@ghwk.de

Literatur

Besand, Anja (2018): Lernen im Feld vermeintlicher Gewissheiten. Zur Reflexion von Emotionen in politischen Bildungsprozessen. In: Journal für politische Bildung, Heft 2/18, S. 10–13 (Themenheft Emotionen)

Ehmann, Annegret / Kaiser, Wolf / Lutz, Thomas / Rathenow, Hanns-Fred / Stein, Cornelia vom / Weber, Norbert H. (Hrsg.) (1995): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen: Springer VS

Gryglewski, Elke / Haug, Verena / Köbler, Gottfried / Lutz, Thomas / Schikorra, Christa (Hrsg.) (2015): Gedenkstättenpädagogik: Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol Verlag

Heyl, Matthias (2013): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Brauer, Juliane / Lücke, Martin (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und Geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen: V&R unipress, S. 239–260

Kühner, Angela (2008): NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft. Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. In: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, 8. Jg., Nr. 1, (Themenheft Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben). München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, S. 52–64

Thimm, Barbara / Köbler, Gottfried / Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag

Urban, Sven (2016): „Schöne Landschaft mit schrecklicher Vergangenheit“ – Eine empirische Untersuchung zur Wirkung des Ortes Auschwitz auf das Wissen und die Emotionen jugendlicher Schüler. In: Ganzemüller, Jörg / Utz, Raphael (Hrsg.): Orte der Shoah in Polen. Gedenkstätten zwischen Mahnmal und Museum. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, S. 243–276

Frieden fühlen?!

Wie Emotionen in der Friedensbildung global-politische Bedeutung haben

Dieser Artikel reflektiert exemplarisch die Bedeutung der emotionalen Ebene in der Friedensbildung des Friedenskreis Halle e. V. Dabei wird deutlich, dass Teilnehmende durch die Wahrnehmung ihrer Gefühle und durch Empathie zu Handlung motiviert werden, Verbundenheit und Solidarität erleben und dadurch ihre eigene Rolle in internationalen Konflikten erfahren. Emotionen sind somit ein Bindeglied von lokal-persönlicher und global-politischer Friedensbildung. von Christof Starke und Annalena Groppe

*Nothing is separate,
our loneliness is an illusion.
We share the pains and the confusions, the joys
and peaceful days
of all our many, very varied selves;
the totality is sacred.*

Adam Curle – The Fragile Voice of Love

Was hat mein Gefühl von Mitleid mit kolonialer Gewalt zu tun? Baut meine Angst, nicht dazu zu gehören, mit an den Auffanglagern an der europäischen Außengrenze? Eröffnet mein Moment kindlicher Freude den Weg zum humanitären Projekt? Und kann meine Träne der Traurigkeit den Schmerz der Familien schmälern, die Angehörige im Krieg verloren haben?

In der folgenden Reflexion folgen wir der Frage nach der Bedeutung von Emotionen und Gefühlen für die Friedensbildung. Es ist keine auf (scheinbare) Neutralität zielende wissenschaftliche Ausarbeitung, sondern sind Beobachtungen und Reflexionen aus unserer praktischen Arbeit. Dies entspricht unserer Perspektive als Autor*innen, die wir in unserem Artikel (z. B. durch die Verwendung

von entsprechenden Personalpronomen) transparent machen. Damit folgen wir gleichzeitig auch praktisch einer These des Textes: Mein „Ich“, und hier im speziellen meine Emotionen, sind verwoben mit meinem Friedenslernen und -lehren, sowohl im direkten Umfeld wie auch auf der gesellschaftlichen Ebene. Somit bietet eine Friedensbildung, die Emotionen und Gefühle nicht nur berücksichtigt, sondern zum Thema und erfahrbar macht, ein Potenzial für ganzheitliches transformatives Lernen.

Was wir unter Friedensbildung verstehen

„Der Kern von Friedenspädagogik ist, durch Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt sowie zur Förderung einer Kultur des Friedens beizutragen. Dies geschieht durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung.“ (Grasse et al. 2008, S. 64 f.) – Die vorgelegte Definition vereint für unsere Bildungspraxis (und damit auch für die Reflexionen dieses Artikels) relevante Pfeiler. „Frieden“ meint dabei nicht nur die Abwesenheit von Krieg oder anderer physischer Gewalt (negativer Friedensbegriff), sondern explizit auch den

Prozess, mehr soziale Gerechtigkeit und eine Kultur des Friedens zu fördern (prozessualer und positiver Friedensbegriff) (vgl. Berghof Foundation 2012, S. 29 f.).

Außerdem beschreibt die Definition Lernprozesse auf zwei Ebenen, die soziale und politische, welche im Folgenden konzeptionell getrennt werden, um dann ihre Verwobenheit am Beispiel der Bedeutung von Emotionen aufzuzeigen. Im *Friedenskreis Halle* zeigt sich *lokal-personale Friedensbildung* in Anti-Bias- und Anti-Mobbing-Trainings oder Grundkursen in Gewaltfreier Konfliktbearbeitung. Der Workshop zu Rüstungsexporten oder der Vortrag zu Konfliktrahstoffen sind Beispiele für *global-politische Friedensbildung*. Nicht zuletzt ist die Trennung auch Resultat unterschiedlicher Fördermittelgeber*innen (z. B. eher außen- oder innenpolitische Ministerien), auf Basis derer Projekte unterschiedlich konzeptioniert und umgesetzt werden.

Günther Gugel denkt als *Friedenspädagogik* v. a. die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Konzepten und Methoden zum Themenspektrum Frieden, Gewalt und Krieg. Daneben beschreibt der Begriff *Friedenserziehung* meist das konkrete erzieherische Handeln, welches tagtäglich passiert: in Schule, Kita oder auch außerhalb von Bildungsinstitutionen wie im Elternhaus. Für das, was wir als *Friedenskreis Halle e. V.* seit fast 25 Jahren im Bildungsbereich tun, verwenden wir gezielt den Begriff



Teilnehmer*innen beim systemischen Lernspiel *Civil Powker*
Foto: Friedenskreis Halle e. V.

Friedensbildung.

Mit Bildung meinen wir die Praxis des lebenslangen und ganzheitlichen Lernens (vgl. Dosch 2014, S. 9). Die Inhalte unserer Bildungsarbeit sind von den Grundkategorien Frieden, Krieg/Gewalt und Konflikt bestimmt (vgl. Grasse et al. 2008; Gugel/Jäger 2007; Frieters-Reermann 2015) und orientieren sich an fünf Leitthemen: aktive Gewaltfreiheit,

konstruktive sowie zivile Konfliktbearbeitung, gelebte Demokratie, transkulturelle Vielfalt und globale Gerechtigkeit. Dabei wird von uns die Wechselseitigkeit des Lern-Prozesses betont – nicht einseitig wird Frieden gelehrt, sondern partizipativ und (selbst)kritisch entfaltet. Friedensbildung ist somit die friedenspädagogisch reflektierte Bildungspraxis im oben beschriebenen Sinne.

In der Zielbestimmung der pädagogischen Arbeit gehört für uns die Förderung sozialer Kompetenzen (z. B. individuelle Team- und Konfliktfähigkeit) ebenso dazu wie entsprechende Sachkompetenzen (z. B. Wissen um Eskalationsmechanismen, Ursachen von Krieg und Gewalt, Möglichkeiten der persönlichen und gesellschaftlichen Konfliktbearbeitung) und Handlungskompetenzen (insb. die Fähigkeit und Motivation zu praktischem Handeln, das zur Überwindung von Gewalt beiträgt und die Verwirklichung von Menschenrechten fördert) (vgl. Berghof Foundation 2012, S. 52).

Unsere Friedensbildung erstreckt sich von der Elementarbildung, schulischer und außerschulischer Jugendbildung über die Aus- und Fortbildung, Erwachsenenbildung, über Lehraufträge an der Hochschule bis zu Friedensbildungsprojekten mit Partner*innen in Konflikt- und Krisengebieten. Wir verstehen Friedensbildung als vielfach überschneidend mit Ansätzen des Globalen Lernens, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Menschenrechtsbildung und der Umweltbildung.

Emotionen in der Friedensbildungspraxis in Deutschland

Emotionen – körperlich, kognitiv, expressiv, handlungsleitend & sozial

Der Begriff Emotion wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig synonym mit Gefühl verwendet. Emotionstheoretisch bietet sich für unsere Argumentation eine konzeptionelle Trennung an: Wir verstehen Emotion als *konzeptionellen Ausdruck* (körperliche Veränderung, kognitive Deutung, veränderte Mimik/Gestik sowie Handlungsmotivation) während das Gefühl die *subjektive Wahrnehmung* der Emotion beschreibt. Nicht alle Emotionen nehmen wir bewusst wahr (oder nur in reflexiven Prozessen), sie beeinflussen aber dennoch Kognition, Körper und Handlung. Genauso nehmen wir manchmal Gefühle wahr, die lediglich symbolisch (und nicht körperlich/emotional) hervorgerufen werden, z. B. in Situationen von Empathie und Intuition. Wahrnehmung und Ausdruck beeinflussen sich zirkulär – die Trennung bleibt also eine konzeptionelle. Sie dient uns vor allem, um sowohl die Subjektivität, die →

enge Verwobenheit von Kognition und Emotion als auch die soziale/kommunikative Bedingtheit des Phänomens zu beschreiben (vgl. Huber 2018).

All dies deutet bereits auf den sozialen Charakter von Emotionen hin. Sie sind nicht allein biologisch angelegt, sondern in der Sozialisation ausdifferenziert. Gemeinschaft und Emotionen sind somit miteinander verwoben. Die Emotionssoziologie beschreibt alle Elemente (körperlich, kognitiv, Ausdruck und Motivation) von Emotionen als Teil eines Gefühlskollektivs oder einer Gefühls(sub)kultur, welche sowohl normativ, expressiv und sinnstiftend für die Wahrnehmung von Gefühlen ist. Das bedeutet, dass u. a. das soziale Umfeld Einfluss hat und gleichzeitig beeinflusst wird, wie wir in einem Konflikt z. B. Wut kognitiv verarbeiten, sie ausdrücken, aus ihr Handlungen ableiten und sogar wie unsere Körper beeinflusst werden. Das Gefühl ist damit dynamisch und Wechselwirkungen mit dem Umfeld unterlegen (vgl. Zink 2014, S. 114 ff.). Für uns ist dies eine hilfreiche Vorstellung, um die Bedeutung von emotionaler Friedensbildung in gesellschaftlichen Prozessen zu verstehen.

Reflexion der bisherigen Rolle von Emotionen in der Friedensbildung ...

Der sogenannte *emotional turn* in den Wissenschaften zu Beginn des 21. Jahrhunderts bringt die Emotionen als scheinbar neuen Reflexionsgegenstand in den Bereich der (politischen) Bildung. *Wiltrud Gieseke* beschreibt die langjährige Vernachlässigung und gar Exklusion von Emotionen für Bildung als Resultat von patriarchalen Denkmustern. Als weiblich konnotiert wurden Emotionen der Kognition gegenübergestellt und abgewertet; sie sollten „durch Bildung ‚gebändigt‘ werden“ (vgl. Gieseke 2007, S. 20). *Anja Besand* beschreibt, dass die historisch begründete Angst vor emotionaler Manipulation in der Politik diese Haltung für die politische Bildung sogar noch zuspitzt: „Die Beschäftigung mit der emotionalen Seite des eigenen Bildungsprozesses bildet so etwas wie den blinden Fleck der politikdidaktischen Diskussion in der Bundesrepublik.“ (Besand 2014, S. 376)

Für die Friedensbildung sind Emotionen dagegen kein gänzlich neues Neuland: Historisch liegen ihre Wurzeln in den Jahren nach 1945 in einem starken Individual- und Subjektbezug. Die Erfahrung von Holocaust und dem Zweiten Weltkrieg fordert die Friedenspädagogik in Deutschland zur Vermeidung von Krieg und direkte Gewalt durch Versöhnung, Begegnung und Völkerverständigung auf. Erst die zweite Phase der Friedensbildung ab 1960 nimmt verstärkt Systeme, Strukturen und gesellschaftliche Ungerech-

tigkeit in den Blick. Nach 1990, mit dem Ende des Ost-West-Konflikts und neuen (g)lokalen Herausforderungen, wird die Friedenspädagogik herausgefordert, Frieden als ganzheitlichen Lern- und Gestaltungsprozess, als Diskurs und Kultur zu begreifen (vgl. Wintersteiner 1999).

Bisher ist die bewusste Arbeit mit Emotionen aber vor allem auf der lokal-personalen Ebene der Friedensbildung ein zentraler Gegenstand. Doch ein ausschließlich individuelles Emotionsverständnis in der Friedensbildungsarbeit birgt eine Überforderung für die Lernenden, da die lokalen Manifestationen globaler diskriminierender Strukturen schier überwältigend erscheinen. „Friedlosigkeit und Gewalt sind so tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert, dass sie durch den Friedenswillen der Menschen allein nicht überwunden werden können.“ (Wulf 1994, S. 128)



Warming up in der Erwachsenenbildung Foto: Friedenskreis Halle e. V.

Im Bereich Globales Lernen steht z. B. der faire Handel in der Kritik: Konsumententscheidungen individualisieren die kulturell und politisch verankerten Ungerechtigkeitsstrukturen (vgl. Kiesel 2013).

Dagegen liegt das Potenzial der oben beschriebenen historischen Entwicklung – in Bezug auf Emotionen – eben in der Verbindung von Individuellem und Kollektivem, dem Persönlichen und Politischen, der Verknüpfung von Mikro- und Makro-Ebene. Wir verstehen Friedensbildung auch immer als Teil politischer Bildungsarbeit, da nicht nur die individuelle Konfliktkompetenz gestärkt werden soll, sondern insbesondere eine kritische und transformative Haltung gegenüber gewaltvollen Gesellschaftsstrukturen¹ eingenommen wird. In der Praxis ist ein ganzheitlicher Blick auf Me-

¹ Hier beziehen wir uns auf die unterschiedlichen Ebenen von Gewalt – direkt, strukturell und kulturell – beschrieben von Johann Galtung (2013).

thoden durchaus gewünscht und vielfach auch umgesetzt: „Alle Sinne, Emotionen und auch Humor spielen eine Rolle für die Ausgestaltung von Lernarrangements (...) Performative Ansätze nutzen die Möglichkeiten für kreatives Schaffen und Körpererfahrung und sprechen alle Sinne an. Sie beinhalten Drama (z. B. Forum Theater), Kunst und Musik (z. B. Hip Hop Projekte), Pantomime, Sport und Spiele (z. B. Straßenfußball).“ (Berghof Foundation 2012, S. 52; 59)

Was diese Rolle von Emotionen, Körpererfahrung und die Ansprache von allen Sinnen genau ist, wird bisher nicht systematisch reflektiert und begründet. Somit sind große Teile der Methoden in der Friedensbildung noch weitgehend rational dominiert. Hilary Cremin u. a. beschreiben dies als eine der drei Krisen² der heutigen Friedenspädagogik: „Some forms of critical democratic pedagogy in peace education are overly cognate, and overlook the role of emotions and affect in learning. For example, critical pedagogy advantages direct forms of communication based in rationality, active and analytic forms of thinking, while it disadvantages indirect supposedly non-rational approaches and embodied ways of being. The implication of this is that space for alternative epistemologies and peacebuilding practices must be provided to invite diverse responses. Then, greater attention to the body and emotion, and experiences of trauma are needed to transcend the field’s rational limitations.“ (Cremin et al. 2018, S. 297)

Ein erster Schritt auf diesem Weg ist die Reflexion bereits bestehender Ansätze, die mit Emotionen arbeiten, aber diese nicht systematisch berücksichtigen. Für diesen Artikel betrachten wir deswegen exemplarisch die Bedeutung von Emotionen in ausgewählten Bildungsangeboten des *Friedenskreis Halle e. V.*

... an konkreten Bildungsangeboten des Friedenskreis Halle e. V.

Der *Friedenskreis Halle e. V.* und dessen Projekte sind nicht am Reißbrett in Bezug auf eine theoretische Schule entworfen, sondern als Antwort auf konkrete gesellschaftliche Situationen historisch gewachsen. Bisher gibt es keine systematische Reflexion der Bedeutung und Berücksichtigung von Emotionen in der stattfindenden praktischen Bildungsarbeit.³ Dieser Artikel dient somit als Einstieg.

² Neben der rationalen Dominanz benennen sie Nationalismus (Friedensbegriff in Bezug auf den modernen Staat) und Kolonialismus (Dominanz westlicher Epistemologien).

³ Norbert Frieters-Reermann beschreibt diesen theoretischen Rück-

Ein häufig eingesetztes Bildungsangebot ist das systemische Lernspiel *Civil Powker*, welches für ein bundesweites Netzwerk von Anbietenden in Kooperation mit dem *Fränkischen Bildungswerk für Friedensarbeit* entwickelt wurde. Teilnehmende nehmen im Spiel eine Rolle in Beziehung zu internationalen Konflikten ein und erproben Handlungsmöglichkeiten. Die aufkommenden Emotionen – Machtlosigkeit, Wut, aber auch Ehrgeiz und Schadenfreude – werden in anschließenden Reflexionsrunden thematisiert. Vordergründige Ziele sind vor allem rational: zivile gewaltfreie Handlungsoptionen in internationalen Konflikten kennenzulernen, unterschiedliche Interessen von Gruppen zu verstehen und mögliche Folgen internationaler Einflussnahme zu diskutieren.

Die Ebene der Emotionen wird durch die Ausgestaltung von Rollen angesprochen, welche ein empathisches Einfühlen und damit einen Rückgriff auf eigene emotionale Ressourcen (sowohl körperlich, kognitiv, expressiv und handlungsleitend) erfordert. Der Aspekt des rationalen *Planspiels* kann im *Rollenspiel* durch Einfühlen und

Wir verstehen Friedensbildung auch immer als Teil politischer Bildungsarbeit, da nicht nur die individuelle Konfliktkompetenz gestärkt werden soll, sondern insbesondere eine kritische und transformative Haltung gegenüber gewaltvollen Gesellschaftsstrukturen eingenommen wird.

Ausdrücken von Emotionen ergänzt werden (vgl. Warm 2013). Explizit werden der Rolle *Werte* zugeordnet, deren Entstehung und Aufrechterhaltung eng mit Emotionen verknüpft ist (vgl. Huber 2018). Noch stärker wird dieser Aspekt im Lernspiel „Ene Mene Muh – raus bist du“ deutlich. Beim Durchlaufen eines nachgestellten Asylprozesses in Deutschland erhält man eine neue Identität (Informationen über die Herkunft, Biografie, Hobbies, →

stand und fehlende wissenschaftliche Begleitung als allgemein-gültig für die Friedenspädagogik (vgl. Frieters-Reermann 2010), was auch in fehlenden öffentlichen Fördermöglichkeiten begründet liegt.

Familie) in Form eines Ausweisdokumentes mit persönlichen Geschichten. ⁴

Häufig bringen auch Vortragsabende bewegende persönliche Geschichten in Reichweite – sei es der ehemalige Kindersoldat aus dem Kongo oder die Friedensjournalistin aus der Ukraine. Zu beobachten ist (emotionstheoretisch) einerseits größere Aufmerksamkeit und Aktivität (z. B. Rückfragen und Diskussionsbedarf) im Vergleich zu rein wissenschaftlichen Beiträgen. Andererseits ist Kreativität und Handlungsbereitschaft abhängig davon, welche Emotionen vermittelt werden: Genauso kann Wut und Mutlosigkeit entstehen. Umso bedauerlicher ist es, dass Emotionen hier nur unsystematisch reflektiert werden.

Naheliegend finden wir Emotionen als Faktor in der interpersonellen Konfliktbearbeitung. Als Beispiel dient uns die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach *Marshall Rosenberg*, welche durch Intro- und Extrospektion von Emotionen auf Bedürfnisse und Handlungsstrategien zurückschließt. Immer wieder (zuletzt besonders bewegend in einem Kurs für Menschen mit Fluchterfahrungen) kommt die Frage der Relevanz der GFK in internationalen gewaltvollen Konflikten auf. Oft wird dann erwähnt, dass *Rosenberg* selbst zwischen israelischen und palästinensischen Hardlinern mediiert. Persönliche Vorbilder und Erfolgsgeschichten gewaltfreien Handelns einzelner Menschen – mit

Emotional zu lernen bedeutet auch das Wagnis, emotionalen Erfahrungen – Wut, Trauer und Hass – einen sicheren Raum zu geben und weiter zu fühlen.

all ihren Emotionen – zeigen einen Überschneidungspunkt zwischen lokal-personaler und global-politischer Friedensbildung (vgl. Berghof Foundation 2012, S. 53).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Friedensbildung des *Friedenskreises Halle* vor allem durch Räume für persönliche Begegnungen emotionales Frie-

⁴ Storytelling als erfahrungsorientierte Methode der Konflikttransformation arbeitet u. a. mit dem Potenzial, die eigenen emotionalen Motive als Ausdruck (universalen) menschlichen Erfahrungsschatzes wahrzunehmen und somit Verbindung und Empathie zu spüren (vgl. Atkinson 1995).

denslernen geschieht. Emotionen (1) wirken *handlungsleitend* für (globale) politische Entscheidungen (Civil Powker) (2) schaffen Erfahrungen von Verbundenheit und Solidarität (Ene Mene Muh, Vorträge) und (3) verbinden interpersonaler mit internationaler Konfliktbearbeitung (GFK). Diese beispielhafte Reflexion ist nur ein erster Anfang, aus dem im Folgenden Potenziale für die bewusste Berücksichtigung von Emotionen in der Friedensbildung abgeleitet werden.

Ausblick

Deutlich wird, dass Methoden der Friedensbildung Emotionen zwar ansprechen, aber dann (wenn überhaupt) auf die mentale Ebene der Reflexionsrunde zurücktransferieren. Aus Zeitmangel, Sorge vor Überforderung und weiblich konnotierter, emotionaler Unprofessionalität geht man über zur möglichen Handlungsoptionen.

Ansätze aus der humanistischen und transpersonalen Psychologie fragen dagegen nach einer Transformation auf emotionaler Ebene. *Wolfgang Dietrich*, der Begründer



Beim Lernspiel „Ene Mene Muh – raus bist du“ Foto: Julian Quitsch

der transrationalen Friedensphilosophie, schlägt körper-, stimm- und atemzentrierte Ansätze vor. Unter anderem gehören dazu Methoden, die (in Teilaspekten) schon vielfach Eingang die Friedensbildung in Deutschland – und auch in oben analysierte Bildungsangebote – finden, so z. B. Aktives Zuhören, Theater zum Leben oder Storytelling. Daneben stehen aber Tanz- und Rhythmus-, oder Atemmethoden, was vielen Akteur*innen erstmal fremd erscheinen könnte (vgl. Dietrich 2011). Für den Bereich der Friedensbildung finden wir einen Ausblick bei *Cremin* u. a.: „(Transrational peace education) first raises a critique of a purely rational educational idea of peace, as we have above, and from there derives a series of embodied ped-

agogies that address the human being in all her faculties, not just the mental and psychological dimensions. For example, from a philosophical point of view, Wolfgang Dietrich argues that it is not only rationality that is relevant for our comprehension of peace. As human beings we are rational, yet also so much more, so that peace has embodied, emotional, and spiritual dimensions, as well as mental ones. Transrationality is thus an understanding that includes rationality and critical discernment, but is also open to systemic and transpersonal approaches.“ (2018, S. 300)

In der Reflexion wird auch deutlich, dass Emotionen längst nicht nur im lokal-personalen Bereich der Friedensbildung Bedeutung haben. Sie verbinden geradezu die eigene lokal-personale Erfahrung mit der global-politischen Ebene. Begegnung und Beziehung mit Menschen und ihren Geschichten, die zur Empathie anregen, erlauben ein „Fühlen-als-ob“. Es ist die Erfahrung von „das-könnte-auch-ich-sein“ oder gar „das bin ich“. *Dietrich* nennt dies *Entsprechung* (2011). Dies deckt sich auch mit dem zuvor beschriebenen Verständnis von Emotionen als kollektiv und im sozialen Umfeld dynamisch.

Folgen wir der These der transrationalen Konflikttransformation ist die beschriebene Trennung von lokal-personaler und global-politischer Friedensbildung ein Konstrukt. Daraus folgt, dass „learners are encouraged to discover peace and conflict in themselves – not only outside the classroom in conflict situations removed from their personal lives. Their knowledge and experiences are valid epistemologies, their voices are heard and recognized, and the didactics allow new possibilities for testing their own modalities for conflict transformation.“ (Cremin et al. 2018, S. 300)

Da die individuellen Erfahrungen mit gesellschaftlichen Konflikten korrespondieren, lässt sich erklären, dass die Gefühle z. B. von Teilnehmenden eines Workshops durchaus politisch sind. Sei es die Erfahrung von Ohnmacht gegenüber Rassismus, die Erschöpfung der alleinerziehenden Mutter oder Einsamkeit. Diese Entsprechung vom Emotionalen im Persönlichen und Politischen wird zu Beginn dieses Artikels von *Adam Curle* als *Illusion der Trennung* poetisch erfahrbar gemacht (vgl. Curle 2006, S. 87).

Fazit

Als Fazit lässt sich festhalten, dass wir als Praxisorganisation in unserer Friedensbildungsarbeit die individuelle und globale Ebene der Konfliktbearbeitung verbinden und Emotionen als politisch verstehen. Wenn im Rahmen von Civil Power Machtlosigkeit und Wut in der Zivilgesell-

schaft erfahren werden, macht dies Handlungsmuster (z. B. Widerstand gegen Ungerechtigkeit) erfahrbar, die wiederum zu gewaltsamen Konflikten führen können. Andererseits werden Konsequenzen globaler Konflikte (z. B. in Syrien) emotional erfahrbar, wenn ich die Einsamkeit und Abhängigkeit spüre, die ein Asylprozess auslösen kann.

Die Erfahrung dieser Verwobenheit von nur scheinbar neutralem rationalen Wissen mit Emotionen fordert uns heraus, Bildungsangebote intensiver in Hinblick auf emotionale Wirkungen zu reflektieren, insbesondere um Manipulationen zu vermeiden.

Mit dem Ausblick auf transpersonale Friedensbildung scheint es auch hilfreich, Emotionen nicht unbedingt wieder rational einzuordnen und damit zu kontrollieren. Emotional zu lernen bedeutet auch das Wagnis, emotionalen Erfahrungen – Wut, Trauer und Hass – einen sicheren Raum zu geben und weiter zu fühlen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zum Autor / zur Autorin



Christof Starke ist Diplom Pädagoge und Teil des Geschäftsführungsteams des Friedenskreis Halle e. V. Die Beschäftigung mit Friedensbildung erstreckt sich von eigener pädagogischer Praxis über die Leitung und Begleitung von Projekten, einem friedenspädagogischen Lehrauftrag an der Hochschule Merseburg bis zu Netzwerk- und Gremienarbeit.

starke@friedenskreis-halle.de



Annalena Groppe, Mitarbeiterin des Friedenskreis Halle e. V., vernetzt, berät und bildet sich und andere zu den Potenzialen von Konflikttransformation als pädagogische Antwort auf Herausforderungen der Globalisierung. Durch die Auseinandersetzung mit Emotionen von Schuld und (Mit)Leid im Engagement in der Entwicklungszusammenarbeit entdeckte sie (De)Mut, Solidarität und neue Ansätze des „guten (Zusammen-)Lebens“ in der Friedensbildung & Konflikttransformation.

annalena.groppe@friedenskreis-halle.de

Literatur

Atkinson, Robert (1995): The gift of stories: practical and spiritual applications of autobiography, life stories, and personal mythmaking. Westport/Conn: Bergin & Garvey

Berghof Foundation (Hrsg.) (2012): Glossar zur Konflikttransformation. Berlin/Tübingen: Berghof Foundation

Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2014. S. 373–383

Curle, Adam (2006): The fragile voice of love. Chicago: Jon Carpenter Publishing

Cremin, Hilary / Echavarría, Josefina / Kester, Kevin (2018):

Transrational Peacebuilding Education to Reduce Epistemic Violence, *Peace Review*, 30, 3/2018, pp. 295–302; DOI: 10.1080/10402659.2018.1495808

Dietrich, Wolfgang (2011): Variationen über die vielen Frieden: Band 2: Elicitive Konflikttransformation und die transrationale Wende der Friedenspolitik. Wiesbaden: Springer VS

Dosch, Kai-Uwe (2014): Friedensbildung als pädagogisches Konzept. Hintergrund- und Diskussionspapier Nr. 38. Minden: Bund für soziale Verteidigung

Frieters-Reermann, Norbert (2010): Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik. Münster: Waxmann

Frieters-Reermann, Norbert / Lang-Wojtasik, Gregor (2015): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich

Galtung, Johan (2013): Frieden mit friedlichen Mitteln: Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Wiesbaden: Springer VS (4. Auflage)

Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. München: W. Bertelsmann Verlag

Grasse, Renate / Bettina Gruber / Günther Gugel (Hrsg.) (2008): Friedenspädagogik: Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Hamburg: Rowohlt

Gugel, Günther / Jäger, Uli (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. / Weltfriedensdienst e. V.

Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. In: Huber Matthias / Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–110

Kiesel, Timo (2013): Armutsbekämpfung als Geschäftszweck. Fairer Handel, Entwicklungszusammenarbeit und Rassismuskritik. In: BER e. V. (Hrsg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer

rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin: BER

Warm, Ute (2013): Rollenspiel in der Schule: Theoretische Analysen – Kommunikationseffektive Praxis. Berlin: Walter de Gruyter (3. Auflage)

Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda Verlag

Wulf, Christoph (1994): Friedenserziehung. In: Dominikowski, Thomas / Mehl, Regine (Hrsg.): Dem Humanismus verpflichtet. Zur Aktualität pazifistischen Engagements. Münster: Agenda-Verlag, S. 125–132

Zink, Veronika (2014): Von der Verehrung: eine kultursoziologische Untersuchung. Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag

Emotionen, Bildung und Politik

Ein Einblick in die Forschungslandschaft

Das Forschungsfeld rund um Emotionen, Bildung und Politik ist stark ausdifferenziert. In diesem Beitrag können daher nur einige wenige Forschungsarbeiten exemplarisch vorgestellt werden. Diese werden drei Forschungsinteressen zugeordnet: dem Verhältnis von Emotionalität und Rationalität, dem Blick auf konkrete Emotionen in politischen Kontexten sowie dem Verhältnis von politischer Bildung und Emotionen.

von Helle Becker und Annabell Brosi

Interessiert man sich für den aktuellen Forschungsstand zum Thema Emotionen in der politischen Bildung, stellt man schnell fest, dass das Forschungsfeld stark segmentiert ist. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass sowohl Emotionen als auch Bildung und Politik keine exklusiven Gegenstandsbereiche einer einzigen Wissenschaftsdisziplin sind; vor allem dann nicht, wenn ihr Zusammenwirken und das Verhältnis zueinander erforscht werden sollen. Oder anders gesagt: Emotionen, Bildung und Politik sind Querschnittsdimensionen unterschiedlicher Forschungsbereiche und -disziplinen und werden nicht nur in ihren Bezugsdisziplinen – hier Psychologie, Erziehungs- und Politikwissenschaften – behandelt. Auch die Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaften, Soziologie und – besonders und wahrscheinlich auch schon am längsten – die Philosophie befassen sich mit der Rolle von Emotionen in Zusammenhang mit Politik und Bildung. Das Themenfeld wird also aus unterschiedlichen Perspektiven be- und erforscht, beispielsweise ausgehend von der Frage, welche Rolle Emotionen bei der Schaffung von sozialen und politischen Ordnungen spielen. Als eine Art Grundlagenforschung fließt dies in die nähere Betrachtung und Untersuchung von politischer Bildung und Emotionen immer mit ein.

Diese Ausdifferenzierung soll verdeutlichen, dass die Sichtung des genannten Forschungsstands einer genauen Systematisierung bedarf, da man sich sonst schnell verlieren kann. Im Folgenden wird eine solche Systematisierung versucht. Es werden drei Forschungsinteressen vorgestellt, die anhand einzelner Beispiele untermauert und differenziert werden.

Emotionalität und Rationalität oder: Die Rolle von Emotionen in der Herstellung politischer und sozialer Ordnungen

Das erste Forschungsinteresse richtet sich auf das Verhältnis von Emotionalität und Rationalität. Diese Debatte wird in der Philosophie auch im Zuge des *Körper-Geist-Problems* verhandelt. Gefragt wird danach, ob das Geistige etwas Eigenständiges und damit grundsätzlich vom Physischen zu unterscheiden ist (vgl. Beckermann 1999). Hier soll nicht die Philosophiegeschichte nachgezeichnet werden, sondern eine Sensibilisierung für Fragen geweckt werden, wieso noch immer danach geforscht wird, was Emotionalität und Rationalität überhaupt sind, wie ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen ist und wie sie menschliches und damit auch politisches Entscheiden →

und Handeln beeinflussen. *Anja Besand* stellte jüngst in diesem Zusammenhang fest, dass Emotionen in der politischen Bildung als Thema und Phänomen lange ausgeblendet wurden, was mit der Überzeugung zusammenhängt, dass dem Menschen die Emotionalität zwar von Geburt



Vertrauen in die demokratische Verfassung ist eine elementare Voraussetzung für den Erhalt der Demokratie.

Foto: Edward Kimmel, CC BY-SA 2.0; <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=58449045>

an unmittelbar zur Verfügung steht, sie jedoch nur durch das Anerziehen von Rationalität in Zaum gehalten werden kann (vgl. Besand 2014). Emotionen scheinen „dem Verstehen von politischen Phänomenen im Weg zu stehen“ (ebd., S. 375), woraus folgt, dass politische Entscheidungen, die durch Emotionen beeinflusst oder gelenkt wurden, als negativ bewertet werden, weil sie „unvernünftig“ sind. Dass diese Ansicht auch von der Furcht geprägt ist, dass Emotionen den politischen Diskurs und politisches Handeln steuern können, hängt in Deutschland vor allem mit den Erfahrungen im Nationalsozialismus zusammen. Allerdings verstellt diese Furcht „den Weg für eine rationale und sachliche Auseinandersetzung mit der emotionalen Seite von Prozessen der politischen Bildung“ (ebd., S. 376).

Die Erziehungswissenschaften und die Bildungsforschung betonen schon lange, dass sowohl Körper und Geist als auch Emotionen und Rationalität konstitutiv für das Menschsein und damit für Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind – und demnach untrennbar voneinander. In letzter Zeit sind es aber vor allem Forschungsergebnisse aus der Biologie und Psychologie, die Aufsehen erregt haben. Sie besagen, dass diese negativ gefärbte Vorstellung von Emotionen, ihre Abwertung und Ausblendung aus dem politischen Bildungsdiskurs, nicht mehr gerechtfertigt sind. Sie weisen auch physiologisch eine Wechselwir-

kung zwischen körperlichen, emotionalen und kognitiven Erfahrungen, menschlichen Entscheidungen und Handeln nach. Die Vorstellung vom bloßen Gegensatz von Emotionen einerseits und reiner Vernunft andererseits ist damit nicht (mehr) haltbar (vgl. Heidenreich 2019). Diese Erkenntnis spiegelt sich in der aktuellen Forschung dahingehend wider, dass vermehrt gefragt wird, wie sich diese Wechselwirkung in der Schaffung sozialer und politischer Ordnungen vollzieht und wie sie jeweils zu begründen ist. Grundlegende Beiträge hierzu liefern insbesondere Emoti-

Eine Erkenntnis ist, dass Emotionen rationalem Denken und Handeln nicht immer im Wege stehen, sondern dass sie, im Gegenteil, in demokratischen Staaten sogar unverzichtbar sind, um zu rationalen Entscheidungen zu gelangen.

onssoziologie, Emotionsgeschichte und Emotionsphilosophie, die darlegen, „wie stark sich sowohl historisch als auch im interkulturellen Vergleich Gefühlslandschaften unterscheiden können“ (ebd., S. 28). Ein Vertreter dieser Forschungsrichtung ist *Christian von Scheve*, der sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Bedeutungen kulturelle und soziale Strukturen für das menschliche Denken, Handeln und Fühlen haben und inwiefern sie damit soziale Ordnungen reproduzieren und gesellschaftlichen Wandel beeinflussen (vgl. von Scheve 2009). Die Soziologin *Eva Illouz* untersucht unter anderem, welchen Einfluss der Kapitalismus auf menschliche Emotionen wie Liebe oder Glücksempfinden hat (vgl. Illouz 2006). Die Forschungsarbeiten zeigen, dass Emotionen wandelbar sind und zum größten Teil als soziale Konstruktionen und Tradierungen durch Sozialisation und Erziehung verinnerlicht und wirkmächtig werden. Die Historikerin *Ute Frevert*, Direktorin des Forschungsbereichs *Geschichte der Gefühle* am *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* in Berlin, untersucht die gesellschaftlichen Normierungen und die historische Variabilität von Emotionen. Ein laufendes Forschungsprojekt *Freverts* nennt sich „Die Macht der Gefühle: Politische Kommunikation zwischen oben und unten“. Gefragt wird nach den Funktionen von Emotionen für die politische

Machtstabilisierung sowie nach deren Entwicklungen in unterschiedlichen Staatsverfassungen (vgl. Frevert 2019).

In diesen Forschungen spielt das Thema Emotionen insofern eine Rolle, als sie auf ihre Wechselwirkungen mit Gesellschaft und sozialen Ordnungen untersucht werden. Damit verbunden ist auch immer die Frage, welchen Einfluss Emotionen auf die Demokratie- und Wertebildung haben. Emotionalität und Rationalität werden nicht mehr als dualistisch betrachtet, vielmehr interessiert man sich für ihr Zusammenwirken. Eine Erkenntnis ist, dass Emotionen rationalem Denken und Handeln nicht immer im Wege stehen, sondern dass sie, im Gegenteil, in demokratischen Staaten sogar unverzichtbar sind, um zu rationalen Entscheidungen zu gelangen. So ist beispielsweise Vertrauen in die demokratische Verfassung eine elementare Voraussetzung für den Erhalt einer Demokratie (vgl. Schaal 2004).

Emotionen und ihr Einfluss auf Einstellungen, Willens- und Urteilsbildungen

Das zweite ausgemachte Forschungsinteresse nimmt das Thema Emotionen spezifischer in den Blick, indem entweder bestimmte Emotionen, beispielsweise Wut, Liebe, Vertrauen oder Verärgerung in politischen Kontexten zum Forschungsgegenstand gemacht werden, oder politische Phänomene wie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Populismus oder Partizipation auf ihre emotionalen Konstruktionen hin untersucht werden. So haben *Thorsten Faas*, *Kai Arzheimer* und *Sigrid Roßteutscher* in ihrem 2010 erschienenen Sammelband „Information – Wahrnehmung – Emotion. Politische Psychologie in der Wahl- und Einstellungsforschung“ unter anderem empirisch untersucht, welche Rolle Emotionen bei der Informationsverarbeitung spielen, wie sie politische Einstellungen prägen und sich schlussendlich auf das Wahlverhalten auswirken (vgl. Faas/Arzheimer/Roßteutscher 2010). Emotionale Einstellungsprofile von Bürger*innen spielen insbesondere in der deutschen Parteienforschung eine wichtige Rolle, wobei es sich als schwierig erweist, eindeutige oder aussagekräftige Befunde zu erhalten. Dies liegt unter anderem daran, dass „viele Einstellungen nicht mit den tatsächlichen Verhaltensweisen übereinstimmen“, was „zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit kognitiven Dissonanzen“ (Korte 2015, S. 15) führt.

Astrid Messerschmidt und *Karim Fereidooni* greifen diese kognitiven Dissonanzen in ihrer Forschung auf, und stellen fest, dass die bundesdeutsche Gesellschaft an dem Selbstbild festhält, rechtmäßig zum eigenen Wohlstand gekommen zu sein, obwohl dieses Selbstbild nicht

der Wirklichkeit entspricht. Dass der Wohlstand unter anderem durch Verelendung und Ausbeutung an vielen Orten der Welt erzeugt wurde, wird wenig thematisiert (vgl. Messerschmidt/Fereidooni 2019). „Davon existiert eine diffuse Ahnung, die Aggressionen erzeugt. Schließlich ist es äußerst unangenehm, zu ahnen, dass die eigene Lebensweise anderen schadet, dies aber nicht wirklich fassen und bearbeiten zu können.“ (Ebd., S. 357) Die Forscher*innen sehen in solchen Aggressionen sowie in gefühlter Macht- und Handlungslosigkeit wesentliche Gründe für anhaltenden Antisemitismus und Rassismus, da das *fremde Andere* eine Projektionsfläche angesichts Unbehagen erzeugender globalisierter Arbeitsmärkte und deren Konkurrenzstrukturen bietet (vgl. ebd.).

Hier lässt sich zeigen, inwiefern emotionale Aufladungen Phänomene wie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit beeinflussen und eine wesentliche Rolle bei deren Aufrechterhaltung spielen. Emotionen wie Wut, Ablehnung, Gereiztheit oder Verärgerung sind deshalb des Öfteren Gegenstände der Forschung. *Andreas Eis* und *Frederik Metje* stellen zum Beispiel fest, dass Wut insbesondere dann politisch sein kann, „wenn sie in kollektiver Empörung sichtbar und hörbar wird“ (Eis/Metje 2019, S. 194). Es sei deshalb zu kurz gegriffen, diese Art von Emotion nur auf ihren problematischen Gehalt zu reduzieren, da sie oftmals sowohl Bedingung als auch Resultat von Empörung sein kann, die wiederum in kollektiven und öffentlichen Protesten sichtbar wird (vgl. ebd.).

Wie entstehen Protestbewegungen? Auf welcher Einstellungs- und Entscheidungsgrundlage werden Parteien gewählt? Wie lässt sich das Erstarken rassistischer Ressentiments in Europa erklären? Welche Rolle spielen digitale Medien bei der Politisierung von Menschen? Dies sind Beispiele aktueller Forschungsfragen, in denen Emotionen direkt und indirekt eine Rolle spielen. Auch die Untersuchung bestimmter Emotionen und ihr Einfluss auf politische Einstellungs-, Willens- und Urteilsbildungen stehen im Fokus der facettenreichen Forschung: Von Wut über Scham bis Zorn finden sich viele Emotionen. *Martha Nussbaum* hat dazu wahrscheinlich eines der bekanntesten zeitgenössischen Werke veröffentlicht. In „Politische Emotionen – Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist“ vertritt sie die These, dass eine gerechte Gesellschaft nicht nur einen klaren Verstand braucht. Im Gegenteil: Laut *Nussbaum* sind vor allem Emotionen wie Liebe und Mitgefühl Grundbausteine für Moral und Gerechtigkeit und damit für die Stabilität und Festigung einer Demokratie (vgl. Nussbaum 2014). →

Emotionen in Bildungs- und Lernprozessen

Das dritte Forschungsinteresse bezieht sich direkt auf politische Bildung und Emotionen. Vor allem das Wirken und der Einfluss von Emotionen auf Bildungs- und Lernprozesse und wie man mit emotionssensibler Pädagogik und Didaktik politische Bildungsprozesse anregen kann, sind hier von Interesse. *Wiltrud Giesecke* beispielsweise untersucht die Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse im Kontext lebenslangen Lernens und stellt fest, dass jegliche Bildungspartizipation immer eine politisch relevante Komponente besitzt. *Giesecke* spricht damit nicht von politischer Bildung, sondern von den politischen Folgen einer Bildungsbeteiligung und von Bildungsprozessen. Denn Bildung, als ein Akt, in dem man sich selbst verändert und an sich arbeitet, hat immer auch einen Einfluss „auf das Gesamtbefinden und auf die gesamten Aktivitäts- und Urteilspotenziale, die in der Gesellschaft zum Tragen kommen“ (*Giesecke* 2016, S. 39). Sie kommt deshalb zu dem Schluss, dass ein reflexiver demokratischer Staat, der einer Sicherung allgemeiner Menschenrechte nachkommen will, emotional-kognitive Dispositionen verstehen muss. Dies könne nur gelingen, wenn der Einfluss von Emotionalität auf Bildungsprozesse anerkannt werde (vgl. ebd.). *Annette Petri* plädiert dafür, dass in der politischen Bildungsforschung Emotionen zum Gegenstand gemacht werden müssen. In ihrer Dissertation „Emotionssensibler Politikunterricht“ zieht sie aus der Emotionsforschung Schlussfolgerungen, indem sie nach Chancen, Herausforderungen und Konsequenzen für Theorie und Praxis politischer Bildung fragt. Ihre Untersuchung konzentriert sich auf die schulische politische Bildung (vgl. *Petri* 2018). Im Kontext Schule gibt es aktuell die meisten Forschungsarbeiten zu Emotionen und politischer Bildung. Beispielsweise analysierte *Sabine Manzel* emotionales Verhalten und mündliche Partizipationsbereitschaft von Schüler*innen im Politikunterricht in einer Plenums- und einer Fishbowl-Diskussion. Wut und Aggressivität wurden nur in der Fishbowl-Diskussion sichtbar, während Emotionen wie Angst, Unsicherheit, Freude und Interesse in beiden Settings gezeigt wurden (vgl. *Manzel* 2016). Emotionen spielen im Lernprozess also immer eine Rolle, auch – und vielleicht sogar besonders – wenn es um politische Sachverhalte geht. Emotionen sind für die Geschichtswissenschaft, vor allem die Geschichtsdidaktik, und für die Gedenkstättenpädagogik schon länger ein Thema. Im Sammelband „Emotionen, Geschichte und historisches Lernen“ (vgl. *Brauer/Lücke* 2013) wird mit geschichtsdidaktischen und geschichtskulturellen Forschungsperspektiven nach der Funktion von Emotionen bei

der Auseinandersetzung mit Geschichte gefragt. Im Forschungsprojekt „Emotion und Erbe“ beschäftigen sich *Stephanie Herold* und *Svenja Hönig* mit den emotionalen Aspekten bei der Denkmalbetrachtung und -bewertung. Sie begreifen „Erbe“ auch als emotionalen Prozess und berücksichtigen bei ihren Untersuchungen aktuelle internationale Forschungen zum sogenannten *Emotional Turn* (vgl. *Herold/Hönig* 2018). Mit *Emotional Turn*, der Wende zum Emotionalen, wird ein Paradigmenwechsel (in der Gesellschaft, in der Wissenschaft) in den 1980er Jahren benannt. Das durch die Aufklärung gesetzte Primat der Vernunft als Ziel- und Endpunkt von Modernisierung und Zivilisierung wird gebrochen, indem Gefühlen eine größere Bedeutung beigemessen wird.

Zuletzt spielen Emotionen in der politischen Bildung vor allem dann eine Rolle, wenn es um den Umgang mit negativen Gefühlen in Bildungssituationen geht. Gemeint sind vor allem Äußerungen, die dem Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zuzuordnen sind. Damit verbunden ist die Frage, wie man als Bildner*in mit Situationen umgeht, in denen sich Personen beispielsweise rassistisch oder antisemitisch äußern. *Rico Behrens* und *Stefan Breuer* sehen die größte Schwierigkeit darin, mit dem emotionalen Charakter solcher Aussagen umzugehen (vgl. *Behrens/Breuer* 2019). Die Wissenschaftler haben in ihrem Modellprojekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ diese Problematik immer wieder beobachtet und merken an, dass die anschließende Reflexion solcher Situationen auch auf die eigenen Emotionshaushalte ausgeweitet werden sollte (vgl. ebd.).

Wie schon eingangs erwähnt, ist das Forschungsfeld rund um Emotionen, Bildung und Politik stark segmentiert, weshalb hier nur einige wenige Forschungsarbeiten exemplarisch vorgestellt werden konnten. Das *Dossier Emotionen der Fachstelle politische Bildung/Transfer für Bildung e. V.* gibt tiefere Einblicke in das Thema (vgl. *Fachstelle politische Bildung* 2019). Es stellt zahlreiche Forscher*innen, Forschungsarbeiten und -projekte zu diesem Forschungsbereich vor.

Transfer für Bildung e. V. gehörte zum Steuerungsteam des 14. Bundeskongress politische Bildung „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“, der im März 2019 in Leipzig stattfand.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zu den Autorinnen



Dr.in Helle Becker, Erziehungswissenschaftlerin, ist Leiterin von Expertise & Kommunikation für Bildung sowie Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e. V. Sie ist spezialisiert auf angewandte Forschung in den Feldern politische, kulturelle und internationale Bildung.

becker@transferfuerbildung.de

Foto: Marie Schempershove



Annabell Brosi, Erziehungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Referentin der Fachstelle politische Bildung, ein Projekt von Transfer für Bildung e. V. Sie beschäftigt sich gegenwärtig mit den unterschiedlichen Forschungs- und Praxisfeldern politischer Bildung und deren Schnittstellen.

brosi@transferfuerbildung.de

Foto: Privat



Literatur

Beckermann, Angar (1999): Leib-Seele-Problem. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie der Philosophie, Band 1. Hamburg: Meiner, S. 766–774

Behrens, Rico / Breuer, Stefan (2019): Emotionen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 338–350

Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2014, S. 373–383

Brauer, Juliane / Lücke, Martin (Hrsg.) (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen: V&R unipress

Eis, Andreas / Metje, Frederik (2019): Zur Rolle von Wut und Empörung im Politischen. In: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.188–199

Faas, Thorsten / Arzheimer, Kai / Roßteutscher, Sigrid (Hrsg.) (2010): Information – Wahrnehmung – Emotion. Politische Psychologie in der Wahl- und Einstellungsforschung. Wiesbaden: Springer VS

Fachstelle politische Bildung (Hrsg.) (2019): Dossier Emotionen; <https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/emotionen> (Zugriff 29.03.2019)

Frevert, Ute (2019): Die Macht der Gefühle: Politische Kommunikation zwischen oben und unten; www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/geschichte-der-gefuehle/projekte/emotionen-und-macht/die-macht-der-gefuehle-politische-kommunikation-zwischen-oben-und (Zugriff 18.03.2019)

Gieseke, Wiltrud (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag (3., überarbeitete Auflage)

Heidenreich, Felix (2019): Die emotionalen Nebenwirkungen politischer Entscheidungen. In: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 26–42

Herold, Stephanie / Hönig, Svenja (2018): Emotion und Erbe; www.uni-bamberg.de/kdwt/arbeitsbereiche/denkmalpflege/projekte/emotion-und-erbe (Zugriff: 25.03.2019)

Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Korte, Karl-Rudolf (2015): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. In: Ders. (Hrsg.): Emotionen und Politik. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 11–26

Manzel, Sabine (2016): Diskussionen im Politikunterricht – nur was für lautstarke Jungen ohne Migrationshintergrund? In: Goll, Thomas / Oberle, Monika / Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 143–151

Messerschmidt, Astrid / Fereidooni, Karim (2019): Zwischen Feindschaft und Missachtung. Emotionale Aufladungen im Umgang mit Rassismus und Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. In: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 352–365

Nussbaum, Martha C. (2014): Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Berlin: Suhrkamp Verlag

Petri, Annette (2018): Emotionsensibler Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag

Schaal, Gary S. (2004): Vertrauen, Verfassung und Demokratie. Über den Einfluss konstitutioneller Prozesse und Prozeduren auf die Genese von Vertrauensbeziehungen in modernen Demokratien. Wiesbaden: Springer VS

Scheve, Christian von (2009): Emotionen und soziale Strukturen: die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Gr.A.C.E. – the beginning of a wonderful friendship

Ein deutsch-griechisches Matchmaking-Projekt

2018 führten der AdB und die Fakultät für Sozialwissenschaft an der Universität des Peloponnes in Berlin, Korinth und Athen ein zweiteiliges deutsch-griechisches Fachprogramm durch. 27 Pädagog*innen sowie Teamer*innen aus der politischen Jugendbildung, der Jugendarbeit und verwandten Arbeitsfeldern in beiden Ländern nutzten die Gelegenheit für einen intensiven Dialog zu Grundfragen der Zusammenarbeit im Themenfeld Active Citizenship Education. von Georg Pirker

Mit „Gr.A.C.E. – Greek German matchmaking for Active Citizenship Education in Youth Work“ – so der Name des Projekts – wurde Praktiker*innen aus der Jugendbildungsarbeit einen Rahmen gegeben, den Prozess der Gründung und Ausgestaltung des *Deutsch-Griechischen Jugendwerks* von Praxisseite zu begleiten, Anliegen und Interessen politischer Jugendbildungsarbeit zu formulieren und konkrete Partnerschaften für Austausch einzugehen.

Angesichts sehr unterschiedlicher Voraussetzungen, personeller und struktureller Kapazitäten von Jugendhilfe und Jugendbildungsarbeit in beiden Ländern, steht der Aufbau eines *Deutsch-Griechischen Jugendwerks* vor großen Herausforderungen. Hier setzt das Projekt Gr.A.C.E. an, indem es versucht, Bildner*innen und deren Organisationen darin zu unterstützen, die jugendpolitischen Gegebenheiten beider Länder besser zu verstehen und eine gemeinsame Fachlichkeit zu entwickeln. Bildner*innen werden durch das gemeinsame Ausgestalten von Praxis und Austausch befähigt, am Aufbau des Jugendwerks inhaltlich mitzuwirken. Das ist nicht ganz einfach, gibt es doch in Griechenland weder ein Jugendhilfegesetz, noch ein konkretes Berufsbild von Jugendarbeit. Themen außerschulischer politischer Jugendbildung werden i.d.R. von

freiwilligen Strukturen bearbeitet, deren Gestaltungsrahmen stark von den Möglichkeiten europäischer Programme wie bspw. *Erasmus +* oder des *Europäischen Solidarity Corps* abhängen. Sie sind kaum vergleichbar mit den Strukturen in Deutschland und deren Aufteilung in fachkompetente Arbeitsbereiche, was dazu führt, dass solche Dialogprozesse Gefahr laufen, von einem Ungleichgewicht gekennzeichnet zu sein, falls sie nicht offen und auf Augenhöhe bearbeitet werden können.

Das „Matchmaking“ bezog sich daher auf drei Ebenen, die alle im Prozess der Workshops berücksichtigt wurden und für beide Gruppen der Teilnehmer*innen aus Deutschland und Griechenland Herausforderungen mit sich brachten:

- Was sind eigentlich die Fragen, Arbeitsweisen und Anliegen politischer Bildungsarbeit mit jungen Menschen in beiden Ländern? Vor welchem Hintergrund, in welchen Räumen finden sie statt und wer sind ihre Akteure?
- Was bedeutet eigentlich non-formale politische Bildungsarbeit – in Hinsicht auf Lernprozesse und Pädagogik, in Hinsicht auf die Strukturen und auf Jugend- bzw. Bildungspolitik?

- Wer sind eigentlich die Partner und was sind die Interessen der Partner an einer Begegnungsarbeit im Jugendaustausch?

Matchmaking bedeutet dabei auch explizit, zur Vernetzung von Akteuren im jeweiligen nationalen Arbeitskontext beizutragen.

Auf diese Fragen Bezug nehmend haben sich die Teilnehmer*innen in einem vielfältigen Lernprozess in grundlegende pädagogische Fragen non-formalen Lernens, in Themen und gemeinsame jugendpolitische Arbeitsfelder beider Länder einzufinden versucht. Auf diese Weise sollten zum einen Ansätze und Prozesse non-formaler Bildungsarbeit gemeinsam praktisch vertieft und als deutsch-griechischer Diskursraum genutzt werden, zum anderen sollten die Teilnehmer*innen konkrete Themenschwerpunkte aus dem Feld politischer Jugendbildung erarbeiten und auf diese Weise ein besseres Gespür für die Ausgestaltung gemeinsamer Praxis im Austausch bekommen.

Ein wichtiger und vielversprechender Ansatzpunkt für Kooperationen konnte im Themenfeld deutsch-griechischer Erinnerungsarbeit ausgemacht werden. Sie bildet einen Schlüssel zum Verständnis der politischen und komplexen deutsch-griechischen Verhältnisse und die Auseinandersetzung damit erscheint als eine Grundvoraussetzung für die Arbeit im Jugendaustausch.

In Deutschland näherten sich die Teilnehmer*innen über einen Workshop im Lernort von *7x Jung* zur Diskriminierungserfahrung junger Menschen in Nazi-Deutschland vor 1938 dem Thema an und setzten sich mit aktueller Diskriminierung auseinander (www.7xjung.de). Auch stand die Frage nach jugendkulturellen Zugängen zu politischer Bildung auf der Agenda, die die Teilnehmer*innen im *Archiv der Jugendkulturen* erforschten (www.jugendkulturen.de/startseite.html).

Im Workshop in Griechenland bedeutete dies, sich mit den Verbrechen der deutschen Besatzung zu befassen, in der u. a. die Anfänge des griechischen Bürgerkriegs liegen: Im Märtyrerdorf Kalavrita konnten die Teilnehmenden ein langes Gespräch mit dem Bürgermeister und Präsidenten des Netzwerks der griechischen Opfergemeinden, *Giórgios Lazourás*, führen, der dem Projekt durch den Empfang und das Gespräch eine besondere Wertschätzung zeigte, damit aber auch ein deutliches politisches Anliegen an die inhaltliche Arbeit des *Deutsch-Griechischen Jugendwerks* sendete: Er betonte die Wichtigkeit des deutsch-griechischen Jugendaustauschs sowie die Chance, einen neuen Umgang mit dem gemeinsamen Erbe der Verbrechen der

Wehrmacht an der griechischen Zivilbevölkerung zu finden. Die Führung durch das *Museum des Holocausts* der Stadt Kalavrita (www.dmko.gr/de) und die Erläuterung des museumspädagogischen Konzepts, welches sehr eindrücklich über die Geschichte der Region und den Kontext des Massakers der Wehrmacht informiert, sowie der anschließende Besuch des Erinnerungsmonuments, eröffneten der Gruppe eine Ahnung von der Vielschichtigkeit der Konfliktlinien, die das deutsch-griechische Verhältnis bis heute stark beeinflussen.

Im ehemaligen *Konzentrationslager Chaidari* bei Athen (www.occupation-memories.org/de/Gedenken/Gedenkorte/Konzentrationslager-Chaidari/index.html) waren die Teilnehmenden nach Auskunft des dortigen Guides die erste deutsch-griechische Gruppe überhaupt, die eine Führung im Gedenkort angefragt hatte. Das anschließende Reflexionsgespräch mit dem Begleiter über seine Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen und Besuchergruppen, hinterließ bei den Teilnehmenden einen tiefen, bleibenden Eindruck und zeigte einmal mehr, um welchen politischen Scherbenhaufen herum der Aufbau eines deutsch-griechischen Jugendwerks de facto bewerkstelligt werden muss.

Im griechischen Parlament lernten die Teilnehmer*innen die politische Bildungsarbeit der griechischen Parlamentsstiftung im Kontext der griechischen Aussöhnungsarbeit

Deutsch-griechische Zusammenarbeit insbesondere im Jugendaustausch wird auf lange Sicht nicht ohne eine ausführliche Beschäftigung mit den Konsequenzen der Finanzkrise auf die Lebensrealitäten und die wirtschaftlichen Perspektiven junger Menschen geschehen können.

kennen (<http://foundation.parliament.gr/central.aspx?slid=10613331109113231436347>). Im Gespräch eröffneten sich zahlreiche Facetten der historisch-politischen Bildungsarbeit und politischen Jugendbildung.

Gemeinsamen konnten die Workshops genutzt werden, um sich über non-formale methodische Herangehensweisen zu informieren, diese auszuprobieren und zu ver-→



Führung durch das Museum des Holocausts der Stadt Kalavrita Foto: Omar Akahare

tiefen. Stand im ersten Teil des Projekts die gemeinsame pädagogische Ausgestaltung inklusive der gemeinsamen Reflexion über die jeweils angewendeten Methoden und Ansätze im Vordergrund, so konnte dies im Rahmen des zweiten Teils vertieft werden, bspw. über einen Workshop zu *Forum Theater* und *Flucht* (durchgeführt mit dem Theaterpädagogischen Department der University Peloponnes) oder der Anwendung von *Research Theatre* im Jugendaustausch (durchgeführt vom Team der Fabrica Athen, www.fabricaathens.gr). Selbst gestalteten die Teilnehmenden zudem Workshops zu biographischem Arbeiten und zur Frage von gesellschaftlichen Konventionen und Tabus, die im Begegnungs- und Bildungsraum als „Gäste“ immer dabei sind und Lernprozesse oftmals stark beeinflussen. Hierbei auch unkonventionelle haptische Zugänge erproben konnten die Teilnehmenden bspw. in der Fühlgalerie „Fluffy Room“ in Athen, einem temporären Begegnungsraum, der sich mit seinen Angeboten non-verbalen Zugängen zu Bildungsarbeit verschreibt (www.facebook.com/FluffyLibrary).

Deutsch-griechische Zusammenarbeit insbesondere im Jugendaustausch wird auf lange Sicht nicht ohne eine ausführliche Beschäftigung mit den Konsequenzen der Finanzkrise auf die Lebensrealitäten und die wirtschaftlichen Perspektiven junger Menschen geschehen können. Einen ersten Ansatz hierzu bot die Vorstellung der „*Knowledge Bridges*“-Initiative der griechischen Regierung, die auf einen brain gain der im Ausland lebenden Griechen abzielt (www.knowledgebridges.gr).

Angesichts der nach wie vor mangelnden Anerkennung der historischen Bürde der deutschen Verbrechen während des Zweiten Weltkriegs erscheint es zwingend notwendig, in Begegnungssettings jungen Menschen Aushandlungs- und Verständigungsräume zu eröffnen, die eine Voraussetzung für die positive Gestaltung und das Entwickeln solidarischer Zukunftsentwürfe in Europa bilden. Hierzu benötigt es gute, erfahrene und kompetente Pädagog*innen.

Womit wir bei einer Grundfrage sind, die sich angesichts der Abwesenheit eines Arbeitsfeldes Jugendarbeit und non-formaler politischer Jugendbildungsarbeit in Griechenland als zentral für deutsch-griechische Kooperationen im Rahmen von Jugend- und Fachkräfteaustausch und in gleicher Hinsicht auf die deutsch-griechische jugendpolitische Zusammenarbeit bezieht: Abgesehen von den vielfachen Beispielen guter Kooperationen (die aus der aktuellen Sonderförderung des BMFSFJ über die Zentralstelle im AdB unproblematisch ermöglicht werden: www.adb.de/node/1544), sehen wir eine starke Notwendigkeit, über gemeinsame Fachkräfteprogramme einen Beitrag zur Entwicklung eines Arbeitsfeldes und Berufsbilds von außerschulischer Jugendarbeit in Griechenland zu schaffen, die sich insbesondere auf die Ausbildung und Qualifizierung junger Teamer*innen fokussiert.

Das Projekt *Gr.A.C.E. – Greek German matchmaking for Active Citizenship Education in Youth Work* bietet einen wichtigen Ansatzpunkt, solche gemeinsamen Prozesse als non-formale Lern- und Verständigungsprozesse auszu-

gestalten, indem es Matchmaking auf Ebene der Partnerschaften, der Diskurse, der Qualifizierungsanliegen und des gemeinsamen pädagogischen Prozesses ernst nimmt. Es bleibt nicht bei diesem einen Projekt, sondern die Aktivitäten werden 2019 bspw. über das Projekt *Gr.A.C.E – Memories of a shaded past* weitergeführt, welches von *Mostar Friedensprojekt*, *Euphoria Greece* und dem *GESW Vlotho* entwickelt wurde.

Mit Gr.A.C.E. selbst setzen sich der AdB und die weiteren beteiligten Organisationen nachdrücklich für eine Realisierung des jugendpolitischen Instruments des *Deutsch-Griechischen Jugendwerks* ein, in dessen Realisierung die beteiligten Akteure große Hoffnungen setzen. Neben dem Jugendaustausch und den vielfältigen programmatischen Kooperationsmöglichkeiten sehen wir darin vor allem ein Instrument, das im griechischen Kontext den Aufbau einer parteipolitisch unabhängigen Struktur von Jugendarbeit und non-formaler politischer Bildungsarbeit ermöglichen kann und das dieses Anliegen der griechischen Seite ernst nehmen sollte.

Neben dem Beitrag des Strukturaufbaus gibt es eine Reihe von Inhalten deren Bearbeitung im Jugendwerk eine große Bedeutung bekommen sollte. Sie bieten wichtige Bezugsrahmen und Lernfelder deutsch-griechischer Jugendbegegnungen, z. B.:

- Themen der deutsch-griechischen Erinnerungsarbeit und deren Bearbeitung mit jungen Menschen, insbesondere die Zeit der deutschen Okkupation und daraus resultierender Folgen;
- Teilhabe und soziale Rechte in einem Europa nach der Krise;
- Vielfalt und Partizipation junger Menschen in Europa;
- Lernorte der Demokratie und der Erinnerung;
- Wirtschaften und Aufwachsen junger Menschen in Europa unter unterschiedlichen Voraussetzungen;
- aktive demokratische Bürgerschaft;
- Inklusion und gleicher Zugang für Alle;
- Nachhaltigkeit.

Das Projekt Gr.A.C.E. wurde über das Programm *Erasmus+ Jugend in Aktion* (www.jugend-in-aktion.de) und aus Mitteln des *Kinder- und Jugendplans des Bundes* (KJP) ermöglicht.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Gr.A.C.E.
Greek-German Matchmaking on
Active Citizenship Education in Youth Work



Zum Autor



Georg Pirker, Historiker und Politologe (M. A.) arbeitet seit 2007 als Referent für internationale Bildungsarbeit im AdB. Ebenfalls seit 2007 koordiniert er das europäische Netzwerk DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe.

pirker@adb.de

Die Demokratiebotsen

Peer-to-Peer-Education – Konfliktbearbeitung auf Augenhöhe

Das Modellprojekt „Die Demokratiebotsen“ bildet junge Menschen zu Mediator*innen aus, sodass sie mit der Methode der theaterpädagogischen Fallbearbeitung andere junge Menschen ermutigen können, sich mit aktuellen gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen und passende Handlungsstrategien zu entwickeln. von Creative Change e. V.

Peer-Education hat für Jugendliche, die sich einen Lebensraum teilen und ähnliche Herausforderungen bewältigen müssen – wie z. B. in der Schule oder auch in anderen, außerschulischen Bildungskontexten – eine große Bedeutung. Schüler*innen informieren andere Schüler*innen über unterschiedliche Themen und helfen ihnen, Zusammenhänge zu verstehen.

Der Einfluss der Peers für die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen ist nicht zu unterschätzen, denn das Handeln und die Kommunikation zwischen Jugendlichen finden in Peer-Groups auf Augenhöhe statt. Sie argumentieren moralisch und kognitiv auf demselben Niveau. Hierbei ist die Argumentationsweise besonders wichtig. Ziele der Peer-Education sind der Wissenstransfer, die Aneignung von Fähigkeiten sowie die Persönlichkeitsentwicklung und der Erwerb sozialer Kompetenzen.

Jugendliche profitieren durch diesen Ansatz in starkem Maße, da ihnen so die Möglichkeit geboten wird, ihre Fähigkeiten auszubauen. Durch die Wiederholung von angeeignetem Wissen und durch das Erklären von Themen und Zusammenhängen können sie sich das zuvor Erlernte und Erfahrene intensiver einprägen (vgl. Ebel 2012).

Modellprojekt „Die Demokratiebotsen“

Jugendliche begegnen im Alltag vielfältigen Herausforderungen, so auch in der Schule. Sie kommen mit unterschiedlichen (jungen) Menschen in Berührung, was eine Chance ist, Vielfalt kennenzulernen, was aber auch Konflikte mit sich bringen kann. Präventive Ansätze können das Entstehen von Konflikten vorbeugen. Genau hier setzt das Projekt „Die Demokratiebotsen“ des Vereins *Creative Change e. V.* an.

Das Hauptziel des Projekts ist es, Schüler*innen zu Mediator*innen auszubilden, um diese u. a. für das Themenfeld „rechter und religiös motivierter Extremismus“ zu sensibilisieren und diesem geschult entgegenzuwirken. Ein zentraler Baustein der Vermittlung bildet ein Peer-Education-Programm: Junge Menschen werden befähigt, im Peer-Education-Ansatz Auseinandersetzungen, Problemsituationen und Konflikte deeskalierend zu begegnen.

Für das Projekt gehen die Projektverantwortlichen auf verschiedene Schulen zu. Bis zu 20 interessierte Schüler*innen pro Schule haben dann die Chance, sich für das Programm anzumelden. Nach intensiver Ausbildung von in der Regel fünf Tagen in Form von Projekttagen, in denen die Teilnehmer*innen zum einen Wissen zu den The-

menfeldern erhalten, zum anderen Tools an die Hand bekommen, um herausfordernde Situationen zu bewältigen, werden die Jugendlichen in einer zweijährigen Begleitung durch die Fachkräfte von *Creative Change e. V.* befähigt, als Mediator*innen die Methode der theaterpädagogischen Fallbearbeitung anzuwenden. Das Modellprojekt bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, Lösungsansätze im partizipativen Theater auszuprobieren und diese in ihre eigene Realität zu übertragen.

Das Projekt findet in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Schulsozialarbeit der Schulen statt, aus denen die Jugendlichen kommen. Das Konzept von *Creative Change e. V.* soll junge Menschen befähigen, die Akzeptanz durch das Peer-to-Peer-Prinzip zu erweitern. Ebenso soll das Programm die Teilnehmer*innen ermuti-



Peer-Education – Wissen und Informationen weitergeben

Foto: Creative Change e. V.

gen, sich mit den aktuellen gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen und passende Handlungsstrategien zu entwickeln. Die erlernten Erkenntnisse werden von älteren Schüler*innen an jüngere Mitschüler*innen weitergegeben und gemeinsam werden Lösungsansätze erarbeitet. Durch den Austausch und das Erproben neuer Strategien entstehen neue Lernerfahrungen.

Methodik

Die Projekte sind eine Kombination von interaktivem Theater und politischer Bildung. Diese innovative Methodik wirkt sich bei Kindern und Jugendlichen nachhaltig aus. Auf eine unterhaltsame Art und Weise lernen und trainieren die Schüler*innen, mit Herausforderungen umzugehen. Sie bringen sich mit großem Eifer und Engagement in die Ausbildung zum „Demokratieböten“ ein. Im partizipativen Theater übernehmen die Schüler*innen selbst die Regie,

erarbeiten eigenständig Lösungen und erproben diese aktiv in selbst entwickelten interaktiven Theaterstücken. Durch diese aktive Rollenübernahme entwickeln die Kinder und Jugendlichen positive Handlungsweisen für unterschiedliche Konfliktsituationen. Das Projekt ermutigt die Teilnehmer*innen, Eigenverantwortung zu übernehmen, um aktive Gestalter*innen ihres Lebens zu werden. Durch das partizipative Theater und die anschließenden Workshops werden Emotionen ausgelöst, die helfen, dass sich die jungen Menschen zu engagierten und offenen Erwachsenen entwickeln.

In den Workshops wird folgendermaßen vorgegangen: Die Schüler*innen lernen zunächst die Methode des interaktiven Theaters kennen, indem ein Team von *Creative Change* eine Szene vorspielt und sich hinterher mit den anwesenden Schüler*innen über Lösungsansätze austauscht. Die Schüler*innen tauschen sich in Kleingruppen darüber aus, wie der Herausforderung in der Szene begegnet werden kann. Anschließend bekommen sie die Gelegenheit ihre Lösungsansätze auszuprobieren, indem sie durch die Improvisation in eine realitätsnahe Situation geraten und dadurch neue Erkenntnisse bezüglich ihres Verhaltens gewinnen. Danach findet erneut eine Beratung im Plenum darüber statt, was am Lösungsansatz gut funktioniert hat und was nicht. Ausgehend von dieser Frage wird über „Haltung“ gesprochen: *Wieso ist die Haltung wichtig? Was sagt diese über uns aus? Was vermittelt sie unserem Gegenüber?* Dies ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung, da bezweckt wird, dass Schüler*innen sich auf Augenhöhe begegnen und keine belehrende Hal-

Ziele der Peer-Education sind der Wissenstransfer, die Aneignung von Fähigkeiten sowie die Persönlichkeitsentwicklung und der Erwerb sozialer Kompetenzen.

tung einnehmen. In den Ausbildungstagen entwickeln die Schüler*innen Szenen zu den Herausforderungen, die sie in der Schule haben, und lernen die Gespräche zu leiten. Die Aufgabe des Gesprächsleitenden besteht darin, für eine positive Atmosphäre zu sorgen, in der sich jeder traut, die Ansichten mit der Gruppe zu teilen. Die Teilnehmenden werden ermutigt, ihre Gedanken zu äußern. In →

der Gesprächsleitung lernen die Schüler*innen, offene Fragen zu stellen und wertneutral mit den Kommentaren der Schüler*innen umzugehen, wenn sie später dann in andere Klassen gehen, um ihre Projekte durchzuführen.

Durch das partizipative Theater und die anschließenden Workshops werden Emotionen ausgelöst, die helfen, dass sich die jungen Menschen zu engagierten und offenen Erwachsenen entwickeln.

Durch die Projekte werden Werte wie Verantwortungsbewusstsein, Empathie und die Bereitschaft zur aktiven Verbesserung der Gesellschaft vermittelt, indem die Jugendlichen z. B. Workshops erarbeiten, sich ausgiebig austauschen und Szenen zu den Themen entwickeln. So wird der Demokratiedanke gestärkt und dem Fanatismus die Grundlage entzogen.

Das Projekt wird aus Mitteln des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* sowie durch das *Hessische Ministerium des Innern und für Sport* gefördert. Bisher konnten ca. 700 Jugendliche erreicht werden. Das Projekt wird in den Jahren 2018 und 2019 durchgeführt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zu den Autor*innen

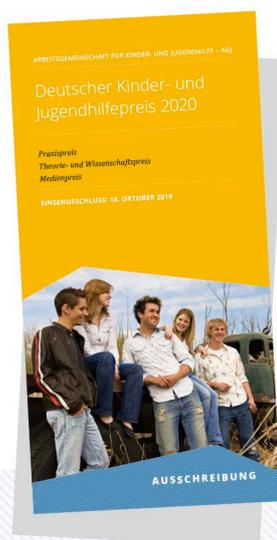
Autor*innen dieses Beitrags sind Mitarbeiter*innen von Creative Change e. V., einer gemeinnützigen Organisation, die sich zum Ziel gesetzt hat, jegliche Art von vorhandenen Vorurteilen zwischen Menschen abzubauen. Creative Change e. V. bietet theaterpädagogische Projekt-tage an Schulen zum Thema „Demokratie“, Workshops zum Thema „Umgang mit populistischen Parolen“, Begleitung und Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen, Fortbildungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte sowie szenische Einführungen und Moderation für Veranstaltungen.

info@cc-ev.de

Literatur

Ebel, Christian (2012): Peer Education – Schüler helfen Schülern; www.vielfalt-lernen.de/2012/10/04/peer-education-schuler-helfen-schulern (Zugriff: 29.03.2019)

Anzeige



DEUTSCHER KINDER- UND JUGENDHILFEPREIS 2020 AUSGESCHRIEBEN

JETZT BEWERBEN

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ hat den Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreis 2020 – Hermine-Albers-Preis – in den Kategorien Praxispreis, Theorie- und Wissenschaftspreis sowie Medienpreis ausgeschrieben. Der Preis wird von den Obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder gestiftet und vom Vorstand der AGJ alle zwei Jahre verliehen. Ausschreibungszeitraum ist der **1. März bis 18. Oktober 2019**. Der Deutsche Kinder- und Jugendhilfepreis ist insgesamt mit 15.000 Euro dotiert. Pro Kategorie kann ein Preisgeld in Höhe von 4.000 Euro sowie ein Anerkennungs-betrag von 1.000 Euro vergeben werden. Ausgeschrieben wurde der **Praxispreis 2020 zum Thema Jugendarbeit im ländlichen Raum**, der Theorie- und Wissenschaftspreis sowie der Medienpreis sind nicht themengebunden.

Informationen und Bewerbungsunterlagen finden Sie im Internet unter www.agj.de/djhp-bewerbungsunterlagen

2019 – ein Jubiläumsjahr für Demokratiestärkung und demokratisches Lernen

Das Projekt Thüringen 19_19 als Praxisbeispiel für Vernetzung und Professionalisierung

Der 100. Jahrestag der Weimarer Reichsverfassung, der 70. Jahrestag des Grundgesetzes und das 30. Jubiläum der Friedlichen Revolution sind Anlässe, um im Jahr 2019 auf das Thema Demokratiestärkung und demokratisches Lernen aufmerksam zu machen. Sie zeigen die besonderen Anforderungen an eine menschenrechtsorientierte Demokratiebildung auf und sind Ausgangspunkt zu dessen Stärkung. Das Projekt Thüringen 19_19 möchte mit Unterstützung zahlreicher Netzwerkpartner*innen daher exemplarische Lernorte der Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Thüringen qualifizieren und etablieren. von Arila Feurich und Frederik Damerau

Auf Initiative der *Landeszentrale für politische Bildung Thüringen* und der *Evangelischen Akademie Thüringen* begann im Herbst 2014 ein Prozess der Verständigung und landesweiten Vernetzung zahlreicher Initiativen und Bildungsträger mit dem Ziel, sich regelmäßig zu Fragen der Demokratiestärkung in Thüringen auszutauschen. Das gemeinsame Anliegen fasst ein Thesenpapier zusammen, das von inzwischen mehr als 40 Unterstützer*innen aus verschiedenen Bereichen wie Wissenschaft, Bildung und Zivilgesellschaft getragen wird und als gemeinsamer Konsens die Arbeitsgrundlage für das Projekt *Thüringen 19_19* darstellt: Die Zusammenarbeit führte zu der Idee, vielfältige und beispielhafte Bildungsprojekte weiterzuentwickeln, im Jubiläumsjahr 2019 zusammenzuführen und öffentlich wirksam zu präsentieren (www.thueringen19-19.de/wp-content/uploads/2018/10/Thesenpapier_Th%C3%BCrtingen-19_19.pdf).

Mit Unterstützung des *Thüringer Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit „DenkBunt“* sowie des *Bundesprogramms „Demokratie leben!“* ist es gelungen, eine Förderung für *Thüringen 19_19* seit Frühsommer 2018 zu ermöglichen und eine Geschäftsstelle einzurichten. Träger des Projekts ist der Förderverein *Demokratisch Handeln e. V.*

Begleitend zu den Jubiläen 1919–1949–1989, die für positive Demokratieerfahrungen in Deutschland stehen, werden auch Fragen der Gegenwart und Zukunft diskutiert. *Thüringen 19_19* möchte dabei einen Beitrag leisten, die „Demokratie als Lebensform“ zu stärken (vgl. Himmelmann 2001) und im alltäglichen Miteinander erlebbar zu machen. Eine Herausforderung hierbei ist, eine positive Verbindung zwischen „Demokratie als Lebensform“ und „Demokratie als Gesellschafts- und Regierungsform“ zu gestalten.

Gefährdungen der demokratischen Kultur

Seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten gleichen sich die Wirtschaftsstrukturen und die wirtschaftliche Leistung in den neuen und den alten Bundesländern zunehmend an. Das Bruttoinlandsprodukt ist seit 1990 um ca. ein Drittel gestiegen und eine zunehmende Tendenz zu höherer Bildung ist ebenfalls zu verzeichnen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015). Gleichwohl bleiben soziale und ökonomische Unterschiede erkennbar. 30 Jahre nach der *Friedlichen Revolution*, die sich einer einmaligen demokratischen Selbstermächtigung der Bürger*innen verdankt, wird die Demokratie →

in Teilen der Bevölkerung negativ diskutiert. Dabei werden die demokratischen und machtkritischen Parolen von einst – „Wir sind das Volk“ – zu einem antipluralistischen und rassistischen Programm der Ausgrenzung umcodiert.

Diese Beobachtung bildet auch der *Thüringen Monitor 2018* ab. Zwar lässt sich erkennen, dass es einen generellen Zuspruch zur Demokratie als Staatsform gibt, die Mehrheit der Befragten jedoch nicht mit der derzeitigen Gestaltung der Demokratie durch die Politik einverstanden ist. Vor dem Hintergrund, dass die Befragten die Aufgabe der Politik darin sehen, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken und zu fördern, ist das besonders brisant. Denn aus ihrer Sicht ist die Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllt. Die befragten Personen geben an, dass dies jedoch die Leistungsfähigkeit der Demokratie kennzeichne (vgl. *Thüringen Monitor 2018*).

Das Jubiläumsjahr trifft nicht nur in Thüringen auf herausfordernde Gegenwartsbedingungen. Es ergibt sich die Frage, ob die Demokratie im Allgemeinen gefährdet ist und bereits angegriffen wird. Erkennbar sind beispielsweise Parallelen zum Beginn der 1990er Jahre, als Menschen offen rassistische Gewalt auf der Straße ausübten. Es zeigt sich die dringende Notwendigkeit, dass sich nicht nur die demokratische Zivilgesellschaft sichtbar positioniert, sondern auch in professionellen Zusammenhängen über die Gefährdungen der demokratischen Kultur gesprochen wird. Hinzu kommt, dass der europaweite Erfolg des Rechtspopulismus und seiner besonderen Verankerung in der Gesellschaft neue Fragen demokratischer Mehrheitsbildung auslöst. Die Stabilität des politischen Systems erscheint fragil, wenn die bisher bekannten politischen Konstellationen keine Mehrheiten mehr finden.

Sich für Demokratie aktiv einzusetzen, bleibt damit eine Daueraufgabe, zu der *Thüringen 19_19* einen Beitrag leisten möchte.

Dimensionen der Professionalisierung

In der Arbeit von *Thüringen 19_19* nimmt die politische Bildung zwei maßgebliche Perspektiven ein: die historische Dimension der politischen Bildung und die der Demokratiepädagogik.

Die historische Dimension

Betrachtet man den einschlägigen Diskurs der politischen Bildung, so ist erkennbar, dass es die „anlassbezogene“ politische Bildung gibt, die aufgrund von politischen Ereignissen Raum für Erfahrungslernen schafft. Diese bewegt sich in der Regel in der Gegenwart und wird medienwirksam aufgegrif-

fen. Ein konkreter Lebensweltbezug für die Adressaten lässt sich herstellen. Hierbei handelt es sich meist um Wahlanlässe, z. B. Kommunal- oder Europawahlen, Präsidentschaftswahlen oder das Brexit-Referendum. Es gibt vielfältige Materialien, die diese Anlässe aufgreifen und diskutieren.

Entlang historischer Jubiläen finden sich jedoch eher selten positive Anknüpfungspunkte. Auch wenn *Rolf Schörken* schreibt: „Politik (ist) nicht ohne Geschichte, Geschichte nicht ohne Politik (zu) verstehen.“ (1999, S. 629) Die Politikwissenschaft diskutiert dies einerseits mit der Befürchtung einer „Entleerung des Faches“, sollten geschichtliche Aspekte mehr in den Sozialkundeunterricht einfließen (vgl. Massing 1995, S. 61) sowie andererseits als ein falsches Verständnis der Geschichte in der politischen Bildung: „Geschichte (wird) noch viel zu oft als Vergangenheit missverstanden. Im Unterschied zur Vergangenheit hat Geschichte aber eine starke Gegenwartsdimension.“ (Lange 2014, S. 321)

In der politischen Bildung fasst der Begriff des historisch-politischen Lernens die interdisziplinäre Verbindung der historischen und der politischen Bildung. Begrifflich durchaus auch anerkannt (vgl. Lange 2009a) bleibt jedoch auffällig, dass es sich oftmals nur um die theoretische Begründung dieses spezifischen Lernfeldes handelt.

Konsens in der Politikwissenschaft ist, dass sie im Sinne *Adornos* „Erziehung nach Auschwitz“ dafür Sorge trägt, mittels der politischen Bildung präventiv zu wirken. Eine „Republik ohne Republikaner und eine Demokratie ohne Demokraten“ (Schönbrunn 1930, S. 358), wie es schon damals attestiert wurde, soll es so nicht mehr geben. Deshalb ist eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung, die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.

Die Dimension Demokratiebildung

Neben der Vermittlung von Wissen über das demokratische Staatswesen hat sich auch das erfahrungsorientierte Lernen nach *Dewey* (2011) als eine funktionell ergänzende Antwort etabliert. Ursprünglich von *Dewey* in den Anfängen des 20. Jahrhunderts entwickelt, greift es *Himmelman* (2001) auf. Er entwickelt darauf aufbauend einen Demokratiebegriff für die politische Bildung, der die Demokratie in drei grundlegende Bereiche aufschlüsselt: als Regierungsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform.

Neu an diesem Konzept ist, dass es aufzeigt, wie demokratische Erfahrungen bereits von Anfang an zu entwickeln sind und dass den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden muss, Demokratie als etwas Grundlegendes, Alltägliches zu erfahren. Ob die Transferleistung möglich ist, Erkenntnisse aus praxisbezogenen

Aushandlungsprozessen auf die politische Ebene anwenden zu können, ist Diskussionsgegenstand innerhalb der politischen Bildung (vgl. Lange 2009b). Unumstritten ist, dass sich Demokratiepädagogik und politische Bildung ergänzen (vgl. ebd.; Sander 2011).

Die Dimension für das Projekt Thüringen 19_19

Sowohl die scheinbar theoretische Wissensvermittlung als auch das praxisbezogene, erfahrungsorientierte Lernen sind wichtig. Für *Thüringen 19_19* bedeutet es, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen sowie stetig weiterzugeben. Es muss den positiven Anwendungsbezug der Demokratie über die positiven Demokratieerfahrungen der Historie an die professionell pädagogisch Tätigen vermitteln. Durch individuelle Beratungen, gemein-



Foto: Förderverein Demokratisch Handeln e. V. / Anna Schroll

same Erarbeitung der Entwicklungsperspektiven sowie der damit verbundenen Umsetzung der Qualifizierungsformate kann dies gelingen. Die dabei beschrittenen Wege der Initiativen und Einrichtungen werden individuell und vielfältig sein – und das ist auch gut so, schließlich geht es ebenso darum, die Vielfalt der Annäherungsmöglichkeiten zu positiven Demokratieerfahrungen sichtbar zu machen.

Lernorte der Demokratie

Kindertagesstätten, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen – Gedenkstätten, Vereine, Universitäten, Verbände, Kulturschaffende und viele weitere – setzen sich mit Demokratie- und Menschenrechtsbildung auseinander. Bedeutsam ist zudem die aktive, gegenwartsbezogene Form der Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen.

Für die Stärkung des demokratischen Engagements ist es notwendig zusammenzuarbeiten. Ein Netzwerk von Lernorten zu etablieren, das sich aus verschiedenen Bil-

dungsbereichen und Orten entwickelt, kann ein Modell sein, dessen Erprobung lohnt. Nachfolgend werden zwei Lernorte exemplarisch vorgestellt:

Berichte von der Nationalversammlung

100 Jahre Nationalversammlung – was hat das heute noch mit uns zu tun? Dieser Frage geht das Bürgerradio *Radio Lotte* aus Weimar nach. Ziel ist es, an das historische Ereignis der Gründung der Nationalversammlung zu erinnern. Dazu arbeiten seit Ende des Jahres 2018 Jugendliche, Ehrenamtliche und zwei medienpädagogische Fachkräfte an der Sendereihe „Lotte live von der Nationalversammlung“. Mit „Live-Berichten“, die Ereignisse von vor 100 Jahren in Weimar aufgreifen, holen sie Geschichte in die Gegenwart. Sie stellen Fragen an den Intendanten des Deutschen Nationaltheaters sowie den Oberbürgermeister der Stadt Weimar. Sie bereiten die Historie szenisch auf und schlüpfen in die Rolle damaliger Protagonisten.

Während des gesamten Gestaltungsprozesses geht es um die Auseinandersetzung mit der Gründung der ersten Demokratie in Deutschland. Dabei wird deutlich, wie komplex, umstritten und langwierig der Etablierungsprozess gewesen ist und wie sich Teilaspekte der Entwicklungsgeschichte auf heutige gesellschaftliche Prozesse übertragen lassen – wenn auch in anderer Ausprägung. Zudem wird deutlich, dass die plurale Gesellschaft der Demokratie nicht selbstverständlich ist.

Alle Mitwirkenden durchlaufen einen Prozess, der das Verständnis lebensbezogener Demokratie fördert und festigt. Anhand alltäglicher Situationen erfahren die Beteiligten, dass Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse ebenso anregend wie anstrengend, lohnenswert und wertvoll als auch komplex und konfliktreich sind. Dass all diese unterschiedlichen Gefühle aushaltbar und verkräftbar sind, muss jedoch zunächst erfahren und erlernt werden.

Sitte in Suhl

Die *Stiftung Ettersberg* strebt an, das Demokratieverständnis Jugendlicher zu erfragen und mit ihnen gemeinsam zu diskutieren. Dafür werden die politische Kunst der DDR sowie ein Künstler selbst herangezogen. Die noch heute in Suhl und Umgebung vorhandenen Werke des Malers und Grafikers *Willi Sitte* werden genutzt, um ins Gespräch zu kommen. Insbesondere „Kampf und Sieg der Arbeiterklasse“ soll in Sequenzen analysiert werden. Das Werk ist ein besonderes, da es – im Gegensatz zu anderen – noch vollständig vorhanden ist. Verbunden mit der Analyse des Kunstwerkes, ist die Auseinandersetzung mit →

dem Kunstschaffenden und seiner ambivalenten Biografie als Mitglied des Zentralkomitees der SED und Präsident des Verbandes der Bildenden Künstler der DDR. Hier lassen sich kontroverse Perspektiven aufzeigen.

Die *Stiftung Ettersberg* nimmt als Lernort der Demokratie ihre Rolle der Demokratiebildung an. Nach Abschluss des Projekts sollen die Beteiligten die Bedeutung der Bildenden Kunst in Verbindung zur *Friedlichen Revolution* erkennen sowie positive Demokratieerfahrungen herausstellen, um sie für das Heute greifbar zu machen.

Fazit

Im ersten Drittel des Jahres 2019 stand vor allem das 100-jährige Verfassungsjubiläum der *Weimarer Reichsverfassung* im Fokus. In Weimar gab es anlässlich dieses Jubiläumstages am 6. Februar 2019 einen Staatsakt, einen ökumenischen Gottesdienst und zahlreiche Begleitveranstaltungen verschiedener Initiativen. Die nun noch kommenden Festanlässe des Jahres werden hoffentlich ähnlich öffentlichkeitswirksam begleitet werden. Sie sind ein wichtiger Teil der Demokratiestärkung und -erfahrung. Das Bewusstsein für positive Assoziationen demokratischer Gesellschaftsentwicklung muss in die demokratische Bildung von Anfang an Eingang finden. Der Erwerb, die Vermittlung und das Leben demokratischer Handlungskompetenz sind gesamtgesellschaftliche Aufgaben, die wir gemeinsam weiter stärken sollten.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2019

Zur Autorin / zum Autor



Arila Feurich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Förderverein Demokratisch Handeln e. V.; seit 2018 im Projekt Thüringen 19_19, von 2010–2018 im Projekt Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Sie hat langjährige Erfahrung im Projektmanagement und der Demokratiepädagogik sowie in Moderations- und Entwicklungsprozessen, zuletzt in „Zukunft Schule“ des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

feurich@thueringen19-19.de



Frederik Damerau ist wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Förderverein Demokratisch Handeln e. V. und seit 2018 im Projekt Thüringen 19_19 tätig. Er hat langjährige Erfahrung in der Demokratiepädagogik sowie in der Jugendverbandsarbeit mit dem Schwerpunkt der jugendlichen Selbstorganisation. Thematischer Schwerpunkt ist die Professionalisierung von Lehrkräften in Demokratiebildung.

damerau@thueringen19-19.de

Literatur

Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz (5. Auflage)

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Lange, Dirk (2009a): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Lange, Dirk (2009b): Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip. In: Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 43–54

Lange, Dirk (2014): Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: bpb, S. 321–328 (4. Auflage)

Massing, Peter (1995): Wege zum Politischen. In: Ders. / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske und Budrich, S. 61–98

Sander, Wolfgang (2011): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 71–85 (2. Auflage)

Schönbrunn, Walter (1930): Demokratisch-republikanische Erziehung. In: Monatsschrift für höhere Schulen, 29. Jg., S. 537–549

Schörken, Rolf (1999): Kooperation von Geschichts- und Politikunterricht. In: Mickel, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Springer, S. 629–633

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015): 25 Jahre Deutsche Einheit. Wiesbaden: DESTATIS; www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Publikationen/Downloads/25-jahre-deutsche-einheit-0007028159004.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 29.03.2019)

Thüringen Monitor (2018): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Heimat Thüringen. Ergebnisse des THÜRINGEN-MONITORS 2018, Zusammenfassung erstellt von Marion Reiser, Heinrich Best, Axel Saalheiser, Lars Vogel (Friedrich-Schiller-Universität Jena. KomRex – Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration); www.landesregierung-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Landesregierung/Thuringenmonitor/thuringen-monitor_2018_zusammenfassung.pdf (Zugriff: 28.03.2019)

Rezensionen

Regine Gabriel (Hrsg.): „Es war sehr schön und auch sehr traurig“

Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren.
Beispiele und Erfahrungen



Frankfurt am Main 2018
Wochenschau Verlag, 140 Seiten

VON RONJA INHOFF Nur zu gut ist es vorstellbar, dass Kinder den Besuch einer NS-Gedenkstätte so bewerten, wie im Titel abgebildet. Durch den Titel „Es war sehr schön und auch sehr traurig“ wird ebenso verdeutlicht, dass Kinder zwischen dem Lernprozess und dem aufgearbeiteten Gegenstand durchaus differenzieren können. Das Ziel des Buches ist es, Mut zu machen, mit Grundschüler*innen den Nationalsozialismus in NS-Gedenkstätten aufzuarbeiten. Dazu wird auf 140 Seiten auf die Erfahrungen von Pädagog*innen aus vier NS-Gedenkstätten zurückgegriffen, die trotz anfänglicher eigener und äußerer Ressentiments Bildungsformate für Kinder im Grundschulalter geöffnet und entwickelt haben.

Den Erfahrungsberichten vorangestellt ist die fachdidaktische Sichtweise von Rita Rohrbach, die den wissenschaftlichen Diskurs seit mehreren Jahren verfolgt und voranbringt. *Ob* „Nationalsozialismus, Verfolgung und Widerstand“ überhaupt ein Thema für die Grundschule sei, wird von Rita Rohrbach in ihrem einleitenden Teil gleich bejaht. Kinder erreichen ungefiltert allerlei Informationen rund um den Nationalsozialismus. Schon allein, um Kindern die Möglichkeit zu geben, die Informationen einordnen zu können, diffuses Wissen abzubauen und Ängste

zu nehmen, stelle sich heute nicht mehr die Frage nach dem *Ob*, sondern nur die Fragen nach dem *Wie* und dem *Wo* und der Zielsetzung! Die Zielsetzung der „Förderung von Empathie und Perspektivfähigkeit, von historisch-politischer Kompetenz und demokratischer Identität“ (S. 10) ist kongruent mit den Zielen von Schule. Diese verbindenden Bildungsziele lassen sich sehr gut durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte verfolgen und fördern den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, das Orientierung in Gegenwart und Zukunft stiftet. Tendenzen, wie das *Wie* und *Wo* behandelt werden können, werden aufgezeigt. Weiterhin werden hilfreiche Hinweise gegeben, wie Überforderung vermieden wird. Dies gelingt bspw. über den lebensweltlichen Bezug, über die ernsthafte Behandlung der Fragen der Kinder und einen ausgiebigen Bearbeitungszeitraum.

In Erfahrungsberichten der Pädagoginnen aus den vier NS-Gedenkstätten ist das zentrale Moment, ebenso der Umgang und die Vermeidung mit einer möglichen Überforderung auf Grund der Schwere und Unfassbarkeit der Thematik. Die Pädagog*innen haben durchaus verschiedene Ansätze, wie Nationalsozialismus in der Gedenkstätte für Kinder erfahrbar gemacht werden kann. Teilweise sind die Konzeptionen für die Kinder geplant, teilweise situativ entstanden und gewachsen.

Hildegard Jakobs und Anna Schleck berichten, wie in der Mahn- und Gedenkstätte in Düsseldorf die Frage nach der „Zukunft des Erinnerns“ (S. 48) bewusst angegangen und wie dies in der Konzeption der Dauerausstellung „Düsseldorfer Kinder und Jugendliche im Nationalsozialismus“ berücksichtigt wurde. Barbara Kirschbaum gibt einen Einblick über 15 Jahre Arbeit mit Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren im NS-Dokumentationszentrum in Köln. Der Beitrag ist besonders stark, da hier auch über Herausforderungen, Schwierigkeiten und notwendige Anpassungen berichtet wird. So werden die Grundsätze, die die Erarbeitung des Nationalsozialismus mit Grundschulkindern mit sich bringen, sehr deutlich. Es folgen Beiträge über die Arbeit der Gedenkstätte KZ Osthofen von Ramona Dehoff und Martina Ruppert-Kelly, sowie ein Beitrag von Regine Gabriel von der heutigen Gedenkstätte Hadamar, in der im Rahmen der NS-Euthanasie und des Vernichtungskrieges mehr als 15.000 Menschen getötet →

wurden. In diesen Gedenkstätten gelang die Gedenkstättenpädagogik für Grundschüler*innen besonders gut über das Theaterstück „Der überaus starke Willibald“.

Den Abschluss dieses Buches bildet die Auswertung von Fragebögen für Schüler*innen und Lehrer*innen, die im Schuljahr 2015/2016 die Gedenkstätte Hadamar besuchten. Auch hier zeigt sich, wie sinnvoll die Arbeit mit Kindern in der Gedenkstätte ist, wenn auf die Anpassung von Methodik und Inhalt geachtet wird.

Für politische Bildner*innen im AdB wird bereits vor der Lektüre klar sein, dass das historische Lernen einen besonderen Stellenwert hat. Dass Grundschüler*innen mit mehr Informationen konfrontiert werden, als wir denken und dass hier, wie in allen Bereichen, die Aufklärung vor Überforderung schützt, sollte ebenfalls klar sein. Nach der Lektüre wird sich für viele die Frage, ob mit Grundschüler*innen der Nationalsozialismus aufgearbeitet werden kann, wahrscheinlich erledigt haben. Für das *Wie* bietet die Lektüre wichtige Hinweise, sehr wertvolle Anregungen und Impulse für die eigene Arbeit.

**Enrico Heitzer / Martin Jander /
Anetta Kahane / Patrice G.
Poutrus (Hrsg.): Nach Auschwitz:
Schwieriges Erbe DDR** Plädoyer
für einen Paradigmenwechsel in der
DDR-Zeitgeschichtsforschung



Frankfurt am Main 2018
Wochenschau Verlag, 330 Seiten

VON NORBERT REICHLING Der DDR-Antifaschismus regt, fast 30 Jahre nach der „Wende“, weiterhin zu erregten Kontroversen an: Den einen (nicht nur im Osten) gilt er, vom 1989er Aufruf „Für unser Land“ bis heute, als eines

der Dinge, die die DDR nun doch richtig gemacht habe – für die anderen unterliegt er einem generellen Ideologieverdacht, der keinerlei Differenzierungen anzuerkennen vermag. (Kein Wunder, bildete der Antifaschismus doch einen durchgängigen Argumentationsstrang des versuchten Nationalnarrativs der DDR.) „So einfach war das aber nicht!“ ruft hier Patrice Poutrus stellvertretend dazwischen (S. 278). Die Herausgeber*innen und Autor*innen dieses Bandes schlagen vor, im diachronen und synchronen Vergleich „neue Blicke“ zu wagen, und nicht zuletzt: Schlussfolgerungen für die Gegenwart zu beachten. Denn ihr Thema ist kein rein historisches.

Einzelne Beiträge zu würdigen, ist hier leider kein Raum – also ganz summarisch: Es geht um die Herauslösung des Themas aus Identitäts- und (De-)Legitimationsdebatten. Zur Sprache kommen (und das deutet die etwas irritierende Vielfalt der Darstellungsebenen an) u. a. die Loyalitätsfallen der Gründergeneration und ihre Folgen, ein DDR-Antifaschismus, der ohne jüdische Sprecherposition (und ohne jede diskursive Aushandlung) auskommen musste, die frühe und heutige Planung von Erinnerungsorten in Berlin, die DDR-Justiz und ihre Befassung mit Globke, die antizionistischen Prägungen des SED-Regimes bis hin zur massiven Militärhilfe für die arabischen Kriege gegen Israel. Auch Strategien der literarischen Vergangenheitsbearbeitung, der Umgang mit Sinti, Homosexuellen und „Asozialen“ in der DDR, die Behandlung der „Jugend als innerer Feind“ sind nicht ausgespart. Darüber hinaus werden Probleme der Zeitzugenschaft, der Totalitarismustheorie und ihrer Revitalisierung sowie die Geschichtspolitik in beiden deutschen Staaten und in der Berliner Republik diskutiert.

Manche Beiträge (etwa die von Anetta Kahane, Jeffrey Herf, Carola Rudnick oder Günter Morsch) entfalten Thesen, die auch schon anderswo nachzulesen waren, doch das Ermutigende an diesem Projekt ist, dass auch jüngere Autor*innen ihre Analysen und neue Fragerichtungen zur Real- und zur Rezeptionsgeschichte beisteuern. Die Verbindung von historischen, (auto-)biografischen, pädagogischen, kultur- und sozialwissenschaftlichen sowie juristischen Blickwinkeln macht im Gesamtbild einen Vorzug aus. Die Stärke dieser Zusammenstellung besteht zunächst in vielen Grautönen der Nachkriegsgeschichte: der vielfach gebrochenen, jedoch äußerst zähen Identifizierung jüdischer Kommunisten mit dem neuen Staat – sie teilten mit ihm die Angst vor dem „Volk“, in den Forschungs- und Kommunikationsleistungen der „humanistischen Außenseiter“ (wie Gilsenbach, Eschwege, Kreyssig), den Gemeinsamkeiten und Differenzen beider Gesellschaften in

der Schuldabwehr und der Rezivilisierung der Deutschen, in den öffnenden und doch restriktiven Lockerungen der 1980er Jahre. Entstehungsbedingungen eines spezifisch ostdeutschen Rechtsextremismus werden in mehreren Beiträgen beschrieben.

Der längst „verschlossene“ Antifaschismus, der das unerwünschte Erbe schlicht zu externalisieren versucht hatte, der den Herrschenden schon lange als leere Hülle um die Ohren gehauen werden konnte (S. 105 f.), taugte 1989 nicht mehr zur Abwehr der Einheitswünsche. Der Band von Heitzer u. a. macht noch einmal nachvollziehbar, warum eine über Jahrzehnte dem Machterhalt der SED untergeordnete Denkweise keinerlei Wirkung außerhalb der alten Eliten entfalten konnte.

Die Zusammenstellung des Sammelbands ist äußerst heterogen, ja wirkt hier und da sprunghaft. Einzelne vereinfachende Formeln (etwa die über „falsche Geschichtsbilder“ und „Renazifizierung“, S. 92 und 94) halten nicht das Reflexionsniveau der meisten Beiträge. Und eine resümierende Passage Anetta Kahanes über die weiteren Voraussetzungen der Demokratie in „Neufünfland“ lenkt das Augenmerk auf eine bedeutsame Leerstelle: Wenn es für tatsächlich auf langfristige nachholende zivilgesellschaftliche Verarbeitungsprozesse der Naziverbrechen ankommt (S. 274), so wären hier Studien zum „Antifaschismus von unten“, von den 1980er Jahren bis in die Gegenwart der Ostbundesländer, äußerst wünschenswert gewesen.

Neue Blickwinkel auf DDR- und BRD-Geschichte und auch die Historisierung der Nach-„Wende“-Zeit sind, das wird hier offensichtlich, auf fachlicher Ebene schon lange möglich – von einer Überforschung der komplexen „Verflechtungsgeschichte“ kann aber keine Rede sein. Wer an den Entstehungsbedingungen einer reflektierten und pluralistischen politischen Kultur in Deutschland interessiert bleibt und Zeitgeschichte dabei weiterhin für relevant hält, kommt ungeachtet der benannten Defizite an diesen Befunden nicht vorbei.

Marc Grimm: Rechtsextremismus – Zur Genese und Durchsetzung eines Konzepts



Weinheim 2018
Beltz/Juventa, 262 Seiten

VON JOHANNES SCHILLO Die 2010er Jahre haben – vom Publikwerden des NSU-Skandals 2011 bis zur Maaßen-Affäre Ende 2018 – Licht auf den dubiosen Charakter einer Behörde geworfen, die sonst gern im Verborgenen wirkt und als Inlandsgeheimdienst ja auch primär auf eine klandestine Rolle festgelegt ist. Die Rede ist vom Verfassungsschutz, den es in Deutschland gleich in 17facher Ausfertigung gibt und der es mit seinen Skandalen geschafft hat, die Republik zu erschüttern. Dieser Dienstleister in Sachen Staatssicherheit bildet jetzt das eigentliche Zentrum einer neuen Publikation zum Thema Rechtsextremismus. Verfasst hat sie der Politikwissenschaftler Marc Grimm (Universität Bielefeld), der aber genau genommen nicht den Rechtsextremismus thematisiert. Er untersucht vielmehr die Etablierung des theoretischen Konzepts „Extremismus“, das politische Strömungen nicht inhaltlich bestimmen, sondern als Abweichung von einer vorgegebenen Norm („demokratischer Verfassungsstaat“) einstufen und somit auch über deren (Nicht-)Zulassung zum öffentlichen Diskurs entscheiden will. Die Durchsetzung des Extremismuskonzepts von der Adenauer-Ära bis zu den 1980er Jahren – unter Berücksichtigung der verschiedenen politischen oder wissenschaftlichen Einflussfaktoren sowie der damit ausgelösten Kontroversen – ist der Gegenstand der Publikation.

Man hat hier also einen Fall von Metawissenschaft vor sich – eine Selbstbezüglichkeit des akademischen Diskurses, die auch sonst in der Scientific Community anzutreffen ist und die etwa jüngst zur Gründung des neuen Magazins „Debatte“ (im Budrich-Verlag) geführt hat, das Abhilfe schaffen will und zugleich am selben Problem laboriert. →

Grimms Publikation hat allerdings einen wichtigen Bezug zur Bildungspraxis. Beginnend mit dem Sammelband „Extremismus“ (1978) von Manfred Funke hat ja die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb das Extremismuskonzept für die Bildungsarbeit verbindlich gemacht – als verlängerter Arm des Verfassungsschutzes und im Rahmen einer antikommunistischen Gesamtstrategie. Gudrun Hentges hat dies in ihrer Studie „Staat und politische Bildung“ (2012) detailliert nachgewiesen, wobei auch deutlich wurde, wie die Bundeszentrale im Kalten Krieg die Rolle einer Steuerungs- und Kontrollinstanz des öffentlichen Bewusstseins anstrebte, die nach der pflichtgemäßen Umsetzung des demokratischen Umerziehungsauftrags der „Re-Education“ die Bevölkerung gegen das „Gift“ des Marxismus-Leninismus immunisieren sollte.

Grimms Studie liefert keine überraschenden Erkenntnisse, aber sie komplettiert das Bild. Sie zeigt, dass mit dem Extremismuskonzept „eine rechtlich-politische Feindmarkierung vollzogen und zugleich legitimiert wird“ (S. 237). Dabei arbeitet sie die zentrale Rolle der Sicherheitsbehörden, also die autoritative Festlegung des wissenschaftlichen Diskurses durch die politische Exekutive, heraus. Die Ämter für Verfassungsschutz treten demnach als „Akteure der öffentlichen Meinungsbildung auf“ und schaffen mit ihren Berichten, d. h. den jeweils aktualisierten Katalogen der Verfassungsfeinde, „eine Referenz für politische Akteure und die Wissenschaft“ (S. 238). Grimm befleißigt sich meist einer vornehm-zurückhaltenden Redeweise: Der Sache nach besteht die „Referenz“ bei renommierten Extremismusforschern wie Uwe Backes und Eckhard Jesse darin, dass sie Feinddefinitionen des Verfassungsschutzes abschreiben, dabei – getreu der im Fall Maaßen wieder deutlich gewordenen Stoßrichtung der Behörde – rechte Positionen in Schutz nehmen und die besonderen Gefahren des Extremismus von Linken und Ausländern beschwören.

Es stimmt natürlich, worauf Grimm insistiert: Die wissenschaftlichen Forschungsrichtungen zum Rechtsextremismus in Deutschland gehen keineswegs darin auf, das „klassische Extremismuskonzept“ (S. 14) à la Backes/Jesse zu übernehmen und den Behördenstandpunkt zu reproduzieren. Es gibt eine breite Kritik an dem Konzept, gerade auch in der außerschulischen politischen Bildung. Und sie findet unabhängig davon statt, ob in den betreffenden Projekten und Publikationen die Bezeichnung „Rechtsextremismus“ verwendet wird oder nicht. Sinnvoll wäre es zweifellos, die begonnenen Auseinandersetzungen um Gehalt und Status des Konzepts fortzuführen – gerade in Zeiten eines rechten Aufschwungs, der immer mehr vom Ex-

tremismus der „gesellschaftlichen Mitte“ offenbar macht. Grimms Veröffentlichung geht diesen Weg nicht, sie konzentriert sich bewusst auf die Darlegung des Problems. Sie lässt aber erkennen, dass sich ein solcher Diskurs als Erstes aus dem autoritativen Behördenzugriff befreien müsste.

Max Fuchs (Hrsg.): *Widerständigkeit als Grundprinzip eines selbstbestimmten Lebens*



München 2018
Kopaed, 214 Seiten

VON RONJA INHOFF Das prägnante Titelwort „Widerständigkeit“ weckt sicherlich zunächst Assoziationen mit dem wichtigen und achtungsvollen Kampf gegen den Nationalsozialismus. Der nächstliegende begriffliche Bezug ist also in der Vergangenheit angesiedelt. Dennoch bleibt Widerstand zeitgemäß. Er tritt gegenwärtig aktiv in Erscheinung, bspw. bei den Anti-G20-Demonstrationen, bei „Ende Gelände“ oder bei den Protesten der *Gilets jaunes* in Frankreich. Aber auch auf einer diskursiven Ebene ist Widerstand aktuell. So wird auf einer ethisch-reflexiven Ebene diskutiert, wann welche Form von Widerstand angemessen ist, während aus sicherheitspolitischen Gründen das Demonstrationsrecht in Frage gestellt wird.

Dass es diese gegensätzlichen Perspektiven gibt, ist für Max Fuchs, dem Autor von „Widerständigkeit als Grundprinzip eines selbstbestimmten Lebens“ nicht überraschend. Widerstand tritt auch heute in demokratischen Systemen auf und stößt dabei zwangsläufig auf ganz widersprüchliche Bewertungen. Der Widerstand gehört nach Max Fuchs zum modernen Leben dazu, da der moderne Mensch in Widersprüchen lebt. In Abgrenzung zu vorherigen Epochen begreift das Subjekt Widerstand aber nicht bloß über Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit, sondern re-

flektiert seine Chancen gegenüber den Anforderungen an seine Individualität in der Gesellschaft.

In drei Teilen expliziert Max Fuchs, warum der Widerstand zu einem selbstbestimmten Leben zwangsläufig dazugehört.

Wie sich Subjekte mit der Gesellschaft wandeln, wird gleich in Teil 1 behandelt. Dabei wird ein Rückblick auf Widerstand an ausgewählten *Stationen* in der frühen Neuzeit gewagt. Aufgezeigt wird parallel auch die Bildung des rationalen, bürgerlichen Staates in der Neuzeit, der mit seinem Gewaltmonopol die Freiheit des Einzelnen ständig beschränkt. Hieran stellt sich für den Autor die Frage „wann der Mensch widerständig wird“ und „wieso ein Mensch trotz widriger Umstände *nicht* widerständig wird“ (S. 45). Zur Beantwortung der Fragen betrachtet Fuchs zunächst die Umstände, genauer die Subsysteme Wirtschaft, Politik, Gemeinschaft und Kultur und arbeitet die Beziehungen zueinander heraus. Im Anschluss an das Kapitel 1 wird darauf verwiesen, dass zu große Spannungen zwischen den Subsystemen, z. B. durch die Ökonomisierung der Sozial- und Bildungspolitik, die demokratische Ordnung vor Legitimationsprobleme gestellt wird.

Teil 2 „Widerständigkeit als Thema unterschiedlicher Disziplinen“ wird eingeleitet, indem das Verhältnis von Konformismus und Nonkonformismus beleuchtet wird. Dass es keine absolute Nonkonformität gibt, wird früh deutlich gemacht. Denn obwohl eine Gesellschaft auch Regeln braucht, braucht sie Gegenwind und Protest, um sich über den Konflikt weiterzuentwickeln. Um die vielschichtige Betrachtung des Gegenstands Widerstand aufzuschlüsseln, wird daraufhin eine theoretische Einordnung in Philosophie, Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie und die Künste vorgenommen.

Nachdem in den vorherigen Teilen die gesellschaftlichen Bedingungen sehr vielfältig aufgezeigt wurden, bezieht sich Teil 3 auf die Bestimmung des „starken Subjekts als Bildungsideal“ (S. 163). Das starke Subjekt ist dabei jenes, das ein Leben in Selbstbestimmung führt. Bildung ist der Schlüssel dazu. In pädagogischen Institutionen müsse daher zum reflektierten Widerstand angeregt werden, auch auf die Gefahr hin, dass sich Widerstand gegen die Institution selbst richtet. Der Autor wird hierbei sehr deutlich, dass er einer ökonomischen Verwertbarkeitslogik von Bildung ablehnend gegenübersteht. Dabei beruft sich der Autor auf die kritische Theorie, um eine „richtig verstandene Bildung“ (S. 174), die zur Kritik, zur Mündigkeit und Erfahrung erzieht, zu erklären.

„Widerständigkeit als Grundprinzip eines selbstbe-

stimmten Lebens“ ist eine Aufforderung an Pädagog*innen und politische Bildner*innen, zu einem reflektierten Widerstand und zur Reflexion über Widerstand zu ermutigen. Daher ist das Buch grundsätzlich allen politischen Bildner*innen zu empfehlen, die sich mit Demokratiepädagogik beschäftigen. Die immer wieder angestoßene Kritik an den Verhältnissen und dem Vordringen von neoliberaler Logik in alle Lebensbereiche, sowie dem Aufzeigen der Widersprüche in der demokratischen Ordnung machen das Buch besonders lesenswert. Dazu wird ein komplexer Einblick u. a. in weltanschauliche, politische, soziologische und historische Bezüge gewährt. Leider droht die Gefahr, dass der*die Leser*in dadurch den roten Faden verliert. Wer sich aber tatsächlich detailliert mit allen Aspekten von Widerstand und dem immanenten Spannungsverhältnis bei Widerstand auseinandersetzen möchte und dabei auch Vorwissen mitbringt, wird nicht enttäuscht werden.

Ewelina Mania: Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive



Bielefeld 2018
wbv media GmbH & Co. KG,
216 Seiten

VON ELISABETH MISCHUR Die vorliegende Dissertationsschrift, erschienen in der Buchreihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, beschäftigt sich mit der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sogenannter bildungsferner Gruppen unter Berücksichtigung eines sozialraumorientierten Ansatzes.

Bildung sowie Weiterbildung sind auf bildungspolitischer Ebene in vielfältiger Weise ein Thema: Im Kontext →

von Diskussionen rund um Lebenslanges Lernen, demografischem Wandel oder auch der Globalisierung stelle sich (Weiter-)Bildung als wichtige Ressource dar, um z. B. die Beschäftigungsfähigkeit im internationalen Wettbewerb zu sichern und soziale Inklusion zu fördern. Trotz einer Vielzahl an Forschungsbeiträgen zu den Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung, sei ungeklärt „welche Faktoren die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung regulieren.“ (S. 11) Es sei an der Zeit, mehrdimensionale Modelle zu entwickeln, welche gegenwärtige sowie vergangene Einzelperspektiven berücksichtigen, sodass komplexere Probleme der Weiterbildungsbeteiligung bearbeitet werden können. Im Zuge dieser Forderung knüpft die sozialraumorientierte Forschungsperspektive an: Sozialraumorientierte Ansätze bieten eine ganzheitliche und integrierende Perspektive. Die Dissertation beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag eine solche Perspektive „in Bezug auf den bisherigen erwachsenenbildnerischen Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. ‚bildungsferner Gruppen‘“ (S. 13), leistet.

Mania stellt zu Beginn die Fragestellung und Anlage der Studie vor, indem sie das Ziel der Studie, den Forschungsaufbau und deren Ausgangssituation darstellt und ihre Vorgehensweise begründet. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsgegenstand und -feld: die Beteiligung von bildungsfernen Gruppen an organisierter Weiterbildung. Thematisiert wird die Relevanz der Weiterbildung, Regulative der (Nicht-)Teilnahme, die Problematik des Begriffs *Bildungsferner* sowie der aktuelle Forschungsstand und sich daraus ableitende Forschungsbedarfe. Daran schließt sich ein Kapitel zur theoretischen und methodischen Rahmung der Untersuchung an. Hinsichtlich des theoretischen Rahmens wird in (Sozial-)Raumvorstellungen, Ansätze und Modelle eingeführt sowie das der Arbeit zugrunde liegende SONI-Schema (Früchtel et al.) erklärt. Der methodische Rahmen liefert Informationen zur methodischen Anlage, Datenerhebung (problemzentrierte Interviews), Auswertung (induktiv und gegenstandsbezogen in Anlehnung an Grounded Theory) sowie zu den Gütekriterien. Das vierte Kapitel dient der Präsentation des empirischen Datenmaterials, welches entlang der SONI-Systematik dargestellt, problematisiert und interpretiert wird. In Kapitel fünf wird das erhobene und systematisierte Material in den Kontext der Forschungsfrage gebracht und diskutiert. Als Ergebnis präsentiert die Autorin ein selbstentwickeltes sozialräumliches Modell der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung „bildungsferner Gruppen“

als Beitrag für die Weiterbildungsbeteiligungsforschung. Im Anschluss, mit Blick auf die Forschungsfrage, diskutiert Mania die Ergebnisse vor dem Hintergrund der im zweiten Kapitel bilanzierten Herausforderungen und Desiderata der Weiterbildungsbeteiligungsforschung anhand ausgewählter Aspekte, wie z. B. „ressourcen- und lebensweltorientierte Perspektive“ (S. 173). Die Arbeit schließt mit Impulsen für die Forschung und für die Praxis und Politik ab.

Mania geht mit der vorliegenden Arbeit auf einige Forschungsdesiderata ein: Der Forderung nach einem mehrdimensionalen Modell sowie den Rufen nach qualitativer Forschung und der Berücksichtigung von Teil- bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung wird in dieser Arbeit insbesondere berücksichtigt. Darüber hinaus liefert die Arbeit neben einem Modell konkrete Regulative, welche die bildungspolitische Umsetzung von Weiterbildungsberatung erneut betont: Mobile Bildungsberatung sowie die Einrichtung von Sozialraumbüros seien notwendig, um über Bildungsangebote und -einrichtungen aufzuklären – *Bildung* „bildungsferner Gruppen“ nahe zu bringen. Ihr Modell integriert bekannte Regulative der Makro-, Meso- und Mikroebene und liefert somit einen umfangreichen Blick darauf bzw. die Berücksichtigung der Ebenen. Mittels der Berücksichtigung der sozialräumlichen Dimensionen *Sozialstruktur*, *Organisation*, *Netzwerk* und *Individuum* ermöglicht das Modell das Verhältnis dieser Ebenen zu betrachten und verschiedene Blickwinkel zu fokussieren. Daraus ergibt sich eine breite Anwendungsmöglichkeit: Sowohl Forschung als auch Praxis und Politik können das Modell als Grundlage für weitere Forschungen, Planung und Verwaltung von Weiterbildung oder Diskussionen um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit nutzen.

Meike Sophia Baader / Tatjana Freytag (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*



Wiesbaden 2017
Springer VS, 536 Seiten

VON NORBERT TILLMANN Mit dem hier gewählten Focus auf die außerschulische, politische Bildungsarbeit werden in dem vorliegenden Sammelband zentrale Fragen aufgeworfen: Kann die non-formale außerschulische Arbeit Ungleichheiten im Bildungssystem ausgleichen oder setzt sie diese ggf. fort? Diese Fragen rühren am Grundverständnis der außerschulischen Bildungsarbeit sowie der Weiterbildung insgesamt.

Der Band enthält eine beachtliche Menge von Aufsätzen, die sich über den gesamten Bildungsbereich erstrecken: von Kindheit, Familie, Schule, Hochschule bis hin zur Weiterbildung. Dabei wird durchgängig die selektive Dimension des deutschen Bildungssystems konstatiert. Der Einfluss vielfältiger Faktoren wie Herkunft, Geschlecht, Eltern, Peer Group sowie prekärer Lebens- und Bildungsverhältnisse werden umfassend erörtert. Beispielsweise erläutern die Autor*innen die Rolle der Eltern und ihre Reaktionsmöglichkeiten in Bildungsprozessen. Hier zeigt sich, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen deutlich stärker in den Bildungserwerb ihrer Kinder involviert sind und diesen maßgeblich steuern.

Die Rolle der Eltern und deren Reaktionsmöglichkeiten beim Bildungserwerb der Kinder führen zur Ausgangsfrage zurück, ob außerschulische Bildung Ungleichheiten fortsetzt. Nach Ulrike Deppe greifen die Eltern nicht nur im Rahmen von Bildungsübergängen und formalen Abschlüssen ein, sondern sie vermitteln eine Einstellung zu formeller und informeller Bildung, kulturellen Gütern und Traditionen (Deppe 2015). Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen regen zur Teilnahme an außerschulischen Bildungsveranstaltungen und Freizeitaktivitäten an. Sie selbst haben ei-

nen Bildungshabitus verinnerlicht, den sie entsprechend weitergeben. Aber der Einfluss der Eltern bleibt nicht auf die familiäre Interaktion begrenzt. Sie steuern ebenfalls den Freundeskreis der Kinder – die Peergroup. Die relativ homogene Zusammensetzung der Freundeskreise nach sozialen, ethnischen und leistungsspezifischen Bezügen fördert die Entstehung von Bildungsungleichheiten. Folglich besteht in der außerschulischen Bildung die Gefahr, dass Ungleichheiten fortgesetzt werden, da Weiterbildung Gruppen anspricht, die schon einen Bildungshabitus verinnerlicht haben.

Gunter Graßhoff verweist auf eine Einschätzung des Bundesfamilienministeriums bereits aus 2005, dass die vorherrschende Angebotsform der Jugendarbeit soziale Ungleichheit nicht korrigiert. Damit stellt sich die Grundsatzfrage nach dem Selbstverständnis der außerschulischen Bildungsarbeit. Versteht sie sich als die andere Seite der Bildung? Ist der teils ideologische Gegensatz, dass Schule Ungleichheit verstärkt und soziale Arbeit dem entgegen wirkt noch haltbar? Ist die Gegenüberstellung von ungleicher Schule und gerechter außerschulischer Bildungsarbeit zutreffend? Graßhoff verweist hier auf die prägenden Strukturelemente der nicht-schulischen Arbeit wie Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt – und Subjektbezug. Dabei sieht er die Gefahr, dass in der Bearbeitung sozialer Ungleichheiten in der Adressierung auf sogenannte benachteiligte Zielgruppen, Ungleichheiten in der außerschulischen Arbeit zementiert werden. Dem könne in der sozialpädagogischen Arbeit nur durch einen individuellen Blick auf die Lebens- und Bildungsverläufe der Einzelnen und durch sozialpolitische Veränderungen begegnet werden, so Graßhoff weiter. Nach Allmendinger bleibt die außerschulische Bildungsarbeit allenfalls kompensatorisch. Das heißt, dass sie Bildungsarmut nicht beheben, sondern lediglich vermindern kann.

Fazit: Der vorliegende Band verliert sich nicht in der Auflistung und Erörterung zahlreicher populärer Studien zur Bildungssituation in Deutschland. Er wird dem eigenen Anspruch gerecht, Zusammenhänge aufzuzeigen – sowohl innerhalb als auch zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen. Durch die Fülle des Materials und die differenzierte, umfassende Debatte zahlreicher Autor*innen stellt die Sammlung ein Grundlagenwerk dar.

Werner Weidenfeld: Europas Seele suchen

Eine Bilanz der europäischen Integration



Baden-Baden 2017
Nomos Verlagsgesellschaft,
556 Seiten

VON NORBERT TILLMANN Das vorliegende Sammelwerk mit Aufsätzen ausschließlich von Werner Weidenfeld vermittelt einen tiefen Einblick in die Geschehnisse in der EU in den letzten Jahrzehnten. Die jährlichen Aufsätze des Politikwissenschaftlers und langjährigen Beraters der Bundesregierung stammen aus dem Zeitraum von 1980 bis 2016.

Die Themenliste reicht vom fast vergessenen Fischerstreit, über den Milchsee und den Butterberg oder die Aufnahme Spaniens, Portugals und Griechenlands bis hin zu Osterweiterung der EU sowie zu aktuellen Problemen wie Jugendarbeitslosigkeit, Sicherheitsfragen, die Schuldenkrise oder das neue Verhältnis zu Amerika. Die Themenpalette ließe sich unendlich fortsetzen. Zahlreiche Aspekte der europäischen Entwicklung kommen umfassend und reflektierend zur Sprache. Dabei erscheinen länger zurückliegende Fragen wie nach der Direktwahl zum europäischen Parlament seit 1979 mittlerweile als Selbstverständlichkeit, andere Fragen wie nach einem Mehr oder Weniger an Souveränität für Europa kehren ständig wieder.

Weidenfeld liefert einen Streifzug durch die jüngere europäische Geschichte mit einem Schwerpunkt auf die institutionelle Verfassung Europas entlang der Diskussion über die Verträge von Maastricht und Lissabon. Dem Untertitel des Werks folgend liefert der Autor eine Bilanz der europäischen Integration, die auch auf Erfolge verweisen kann wie die Einführung der gemeinsamen Währung als auch den Aufbau des Satelliten-Navigationssystems Galileo. Weidenfeld fasst die Geschichte der europäischen Integration als eine Dialektik aus Krise und Reform zusammen – ein Wechselbad aus Stärken und Schwächen.

Allerdings durchzieht das Werk die grundlegende Frage nach der geistigen Problematik Europas. Auf das geistige Erbe führt Weidenfeld sämtliche Phänomene zurück. Die geistige Zukunftsgestaltung sei die Kernfrage des Kontinents. Er verortet die geistige Krise als Wurzel aller europäischen Problemlagen. Für Weidenfeld definiert sich Europa nicht über die Geographie, sondern Europa sei ein kulturelles Konzept. Europa sei ein neues Ethos als Antwort auf die Globalisierung, da nur Europa in seiner Gesamtheit Schutz, Ordnung und Individualität garantieren könne.

So versucht er ein neues Leitbild für Europa zu entwerfen. In seinem Aufsatz aus dem Jahr 1996 definiert er Europa als Gemeinschaft der Demokratien, in der Interessenausgleich nach dem Prinzip der Integration und die Konfliktaustragung nach den Ordnungsregeln der EU verlaufen.

Der Autor kommt immer wieder auf den ideellen Wert Europas zurück. Er fragt nach der Substanz des alten Kontinents – nach der europäischen Identität. Diese konstituierte sich durch ein gemeinsames historisches Bewusstsein, durch die Realisierung der sozialen, politischen und wertorientierten Gegenwart des Kontinents und durch gemeinsame Zielprojektionen der Europäer. Angesichts von Verschuldung, Arbeitslosigkeit und Währungskrisen sieht Weidenfeld im Projekt Europa keine Selbstverständlichkeit. Für ihn ist die Idee von Europa keine romantische Schwärmerei, sondern er fordert ein systematisches Konzept zu wachsender Einheit Europas. Dabei könne Europa auf seine Fähigkeit zum erfolgreichen Wandel als zentrales Identitätsmerkmal des europäischen Projekts bauen. Der Ort der repräsentativen Selbstwahrnehmung ist für ihn das Europäische Parlament. Dies gelte es weiterhin zu stärken, um einem Europa der Bürger*innen näherzukommen. Zu Europa gehöre der Grundgedanke der Solidargemeinschaft und dieser müsse sich in einer künftigen institutionellen Verfassung Europas niederschlagen. Trotz gewisser Auflösungserscheinungen wie am Beispiel des sich abzeichnenden Brexits attestiert Weidenfeld Europa eine Erfolgsbilanz. Nach dem Schrecken der zwei Weltkriege könne sich Europa mit der Verleihung des Friedensnobelpreises 2012 als Bestätigung der europäischen Idee und Wirklichkeit schon sehen lassen.

Das von Weidenfeld vorgelegte Sammelwerk ist ein Tagebuch der europäischen Integrationspolitik. Der umfangreiche Band ist mit einiger Mühe und Geduld zu lesen, aber die Kapitel bieten häufig gute Zusammenfassungen. Gelegentliche Wiederholungen in der Aufsatzsammlung aus 36 Jahren sind verzeihlich. Die allein zwanzigseitige

Chronik Europas hilft den Leser*innen, den Überblick zu behalten.

Unklar bleibt leider der Begriff im Titel: Europas Seele. Dieser in der Theologie seit Jahrhunderten diskutierte Begriff erscheint angesichts der europäischen Wirklichkeit unpassend, da er vermutlich niemals klar gefasst werden kann. Vielleicht ist die Frage nach einer europäischen Seele auch zu schwierig gestellt, zumal der Rückgriff auf humanistische Werte bereits eine starke Orientierung darstellt. Eine geistige Erhöhung kann zu missverständlichen Spannungen führen. Der religiös aufgewühlten Welt könnte ein gelassenes Europa gut tun.

Anzeige

The advertisement features a dark blue background densely populated with white line-art icons representing various aspects of life, culture, and technology. The icons include a book, a UFO, a classical statue, a guitar, a tooth, a wallet, a Wi-Fi symbol, a globe, a sailboat, a game controller, a female symbol, a tree, a Colosseum, a fish, a windmill, a peace symbol, a graduation cap, a wheelchair, a laptop, a unicorn, a diamond, a satellite, a water drop, a radio tower, a book titled 'POLIT', a tent, a sheep, a donut, a paint palette, a paper airplane, and two small figures. In the center, the text 'u18' is displayed in a large, bold font, with the 'u' in white and '18' in red. A red circle with a white 'X' is superimposed over the '18'. Below this, the text 'POLITISCHE BILDUNG VON UND FÜR KINDER UND JUGENDLICHE' is written in white, all-caps. At the bottom center, the website 'u18.org' is written in white.

AdB Aktuell

„In der vertrackten Tiefe der Zugänge“

AdB-Fachkommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit tagt in Bredbeck



Foto: Gertrud Gandenberger

Am 21. und 22. Februar 2019 trafen sich die Mitglieder der AdB-Fachkommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit zur Frühjahrstagung in der Bildungsstätte Bredbeck – Heimvolkshochschule des Landkreises Osterholz. Im Mittelpunkt der Tagung standen die Ergebnisse der Zugangsstudie „Warum nicht? Studie zum Internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren“ (<http://zugangsstudie.de>).

Die Mitglieder der Fachkommission diskutierten mit Andreas Rosellen von transfer e.V. die Ergebnisse und Befunde der Zugangsstudie, die über mehrere fundierte Tiefen- und Teilanalysen Aussagen trifft über das Teilnahmepotenzial von am internationalen Jugendaustausch interessierten jungen Menschen. Interessant waren für die Kommissionsmitglieder insbesondere die Befunde der sogenannten Geisterhypothesen, also Annahmen die über Zugangsvoraussetzungen zur Internationalen Jugendarbeit (IJA) unter denen kursieren, die *nicht* teilnehmen. Diese Annahmen finden in der konkreten Praxis jedoch keine Bestätigung.

Diese Geisterhypothesen (Luxus, nicht gut genug etc.) erfahren durch den Fachdiskurs über IJA selbst z. T. eine ungewollte Bestätigung. Als große Frage kristallisiert sich für das Feld der IJA in der politischen Bildung u. a. die Diskrepanz zwischen erwarteten Informationsressourcen der Teilnehmenden und den von den Trägern/Anbietern vermuteten Informationswegen hin zu den Teilnehmenden heraus.

Interessant ist die Zugangsstudie auch für politische Bildung allgemein, denn es ist zu vermuten, dass die Befunde sich auch auf die Fragen der Teilnehmendenorientierung und -gewinnung im Feld politischer Jugendbildungsarbeit übertragen lassen. Hier wäre u. a. hervorzuheben, dass es eben keine spezifische Zielgruppe gibt, die insbesondere angesprochen werden sollte, sondern dass sich die Teilnehmenden mit potenziellem Interesse für die Teilnahme an Formaten und Angeboten über alle Jugendmilieus gleichermaßen auffächert und die Zugangshemmnisse relativ gleich über die Gesamtheit jugendlicher Milieus verteilt sind.

Die Zugangsstudie ist als Teil der Initiative „Chancen eröffnen durch Austausch und Begegnung“ eingebettet in die Jugendstrategie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“. Ermöglicht wurde die Zugangsstudie durch die Robert Bosch Stiftung und das BMFSFJ.

Im Fortgang der Sitzung beschäftigten sich die Kommissionsmitglieder u. a. mit der Strategieplanung des AdB und diskutierten Szenarien für die Weiterentwicklung der Kommissionsarbeit im AdB.

Netzwerken in der THW-Jugend – gut verbunden!

THW-Jugend und Modellprojekte tauschen sich beim ersten Vernetzungstreffen 2019 aus



Die Teilnehmenden bei der Durchführung des Planspiels während der intergenerationellen Veranstaltung Foto: AdB

Am 25. und 26. Februar 2019 fand im Haus der Jugendarbeit und Jugendhilfe e. V. in Berlin das für dieses Jahr erste Vernetzungstreffen von Bildungsreferent*innen im Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ statt. Allen Referent*innen gemeinsam war die Verbindung zur THW-Jugend, ob direkt als THW-Landesjugend oder Modellprojekt. Dementsprechend waren Vertreter*innen aus fast allen Bundesländern anwesend.

Inhaltlich ging es um einen Austausch über aktuelle Erfolge und Herausforderungen im Projekt, um die gemeinsame Planung der Vernetzungsarbeit sowie um die Weiterbildung. Besonders spannend für die Teilnehmer*innen war der Input von Melanie Mikosch von der Regiestelle „Zusammenhalt durch Teilhabe“, die am ersten Tag des Treffens referierte. Sie berichtete von aktuellen Überlegungen zur Ausgestaltung des Programms ab 2020.

Die Projektleitung des Modellprojekts „anders statt artig“ des AdB erhielt außerdem die Gelegenheit, die im Projekt partizipatorisch entwickelte Toolbox „Kreative Ideen für interkulturelles Lernen“ vorzustellen und die dabei verwendeten Creative Commons Lizenzen näher zu erläutern.

Vor allem wurde aber auch der kollegiale Austausch mit vielen wertvollen Ideen für die alltägliche Bildungsarbeit und Organisation als gewinnbringend empfunden.

Im Rahmen des AdB-Projekts „anders statt artig – Kreative Ideen für interkulturelles Lernen“ fand zudem vom 8. bis 10. März 2019 ein Seminar zum Thema Altersdiskriminierung in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V. statt. Es wurde vom AdB in Kooperation mit

der THW-Jugend Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt durchgeführt.

Die Teilnehmenden beschäftigten sich mit verschiedenen Facetten des Themas Altersdiskriminierung. Sie gingen der Frage nach, inwiefern Jugendliche aufgrund ihres Alters von Möglichkeiten der Partizipation ausgeschlossen werden oder in welchen Situationen Jungsein ein Hindernis darstellt. Gemeinsam wurde aber auch erarbeitet, mit welchen gesellschaftlichen Hindernissen alte Menschen konfrontiert werden, wo sie Ausgrenzung und Diskriminierung erleben. Neben einer Sensibilisierung für das Thema durch einen Perspektivwechsel und dem Entwickeln von Verständnis für andere Generationen, ging es vor allem um die Entwicklung von Kompetenzen zur Konfliktlösung auszubauen.

Das im Projekt „anders statt artig“ entwickelte Planspiel „Ich bleib dabei“, welches den Übertritt von der THW-Jugend zum THW simuliert, konnte einen wichtigen Beitrag zum Lernen leisten, denn die Arbeit in den einzelnen Ortsverbänden lebt von einem kontinuierlichen Nachwuchs an Helfer*innen und einem guten Miteinander der Generationen.

Altern spürbar und damit erfahrbar zu machen, gelang in einem besonders spannenden Teil des Seminars: Jugendliche und Erwachsene wurden mit Hilfe von Alterssimulationsanzügen steinalt. Plötzlich nicht mehr gut hören und sehen zu können und in der Mobilität eingeschränkt zu sein halfen dabei zu verstehen, wie scheinbar einfachste Alltagsaufgaben, beispielsweise Treppensteigen, zur Herausforderung werden können.

Am letzten Tag des Seminars gab es dann die Gelegenheit, die neu gewonnenen Eindrücke und Erkenntnisse multimedial aufzuarbeiten. Mit Hilfe des Toolkits „Wie drehe ich einen Erklärfilm?“ aus der „anders statt artig“-Toolbox, wurde in Kleingruppen jeweils ein kurzer Erklärfilm zu einer selbstgewählten Fragestellung aus dem bearbeiteten Themenbereich gedreht.

Alle Teilnehmenden konnten bei diesem Seminarwochenende nicht nur neue Methoden kennenlernen, sondern gingen auch mit guten Ideen für eine gelingende Zusammenarbeit der Generationen nach Hause.

Inklusive historisch-politische Bildung

Zentrale Arbeitstagung des Programms „Politische Jugendbildung im AdB“



Die Teilnehmer*innen setzen sich mit der Thematik „Erinnerung“ auseinander Foto: AdB

Vom 4. bis 7. März 2019 kamen die Jugendbildungsreferent*innen aus dem Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ im wannseeFORUM in Berlin zu ihrer jährlich stattfindenden Zentralen Arbeitstagung (ZAT) zusammen. Die Tagung dient dem fachlichen Austausch der vier Fachgruppen untereinander sowie der fachlichen Weiterbildung zu einem Thema, die durch eine der Fachgruppen vorbereitet wird.

Zu Beginn der Tagung begrüßten der Pädagogische Leiter des Hauses, Dr. Roman Fröhlich, und Sebastian Bock, Bundestutor und Referent für Jugend und Fortbildung im AdB, die Teilnehmer*innen. Anschließend wurden sie über Entwicklungen im AdB und im Programm der Jugendbildungsreferent*innen informiert.

Ein Kaminesgespräch mit Herrn Professor Dr. Martin Kutscha, emeritierter Professor für Staats- und Verwaltungsrecht an der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin zum Jahresthema des AdB „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Wertorientierungen des Grundgesetzes und gesellschaftlicher Wandel“ und eine intensive Diskussion zu Neutralität von Bildungsarbeit entwickelte sich zu einem sehr spannenden Ausklang des ersten Tages.

Der zweite Tag begann mit einer Projektbörse, bei der sich die Fachgruppen gegenseitig aus ihrer Arbeit berichteten und entstandene Ergebnisse präsentierten. Am Nachmittag war dann wieder Gelegenheit für den internen Aus-

tausch und die Klärung von Fragen und Anliegen mit dem Bundestutor.

Organisiert von der Fachgruppe „Erinnerungskultur und Teilhabe“ stand dann am dritten Tag eine Exkursion nach Berlin unter dem Titel „Inklusive historisch-politische Bildungsarbeit“ auf dem Programm. Begonnen wurde im Haus der Jugendarbeit und Jugendhilfe (HdJ) in der sich auch die Geschäftsstelle des AdB befindet. Nach einem kurzen thematischen Einstieg in die Auseinandersetzung mit der Thematik „Erinnerung“, folgte ein Input durch David Zollidan, Mitarbeiter der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. Er berichtete über die kuratorische wie bauliche Neugestaltung ihrer Ausstellung zur Geschichte des Hauses der Wannsee-Konferenz mit dem Anspruch, diese möglichst inklusiv und barrierearm zu gestalten.

Anschließend führte Guilia Tonelli, Jugendbildungsreferentin im Anne Frank Zentrum e. V., durch die dort neu gestaltete inklusive Ausstellung „Alles über Anne“. Ausführlich berichtete sie über den Prozess der Neugestaltung, über die Konzeption sowie über die Herausforderungen, denen sie während der Umsetzung begegnet sind. Die Ausstellung ist barrierearm und mit Brailleschrift und taktilen Exponaten ausgestattet. Außerdem sind im Begleitheft, das die Besucher*innen am Eingang erhalten, in einem Glossar viele Begriffe aus der Ausstellung in einfacher Sprache nachzulesen.

Nach der Führung hatten die Teilnehmer*innen die Gelegenheit, die einzelnen Bausteine der Ausstellung zu erproben und anschließend ein Feedback zu geben.

Aufgrund des von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb in Leipzig veranstalteten 14. Bundeskongresses Politische Bildung zum Thema „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“ endete die Tagung ausnahmsweise bereits am Donnerstag, sodass alle die Möglichkeit erhielten, am Kongress teilzunehmen.

Das nächste Treffen wird im November zur gemeinsamen Fachgruppentagung in der Bildungsstätte Stiftung Akademie Waldschlösschen sein.

Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten auf dem 14. Bundeskongress Politische Bildung



Der AdB-Stand während des 14. Bundeskongresses Politische Bildung Foto: AdB

Vom 7. bis 9. März 2019 fand in der Kongresshalle am Zoo und in der Volkshochschule in Leipzig der 14. Bundeskongress Politische Bildung zum Thema „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“ statt. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten war mit Vertreter*innen vieler Mitgliedseinrichtungen, mit einem Stand auf der Ausstellung sowie mit drei Workshops vertreten.

Der Kongress wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, dem Bundesausschuss politische Bildung (bap) sowie der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) durchgeführt und lockte ca. 1.200 Teilnehmende nach Leipzig.

Mit dem Themenschwerpunkt wurde ein derzeit sehr aktuelles Thema in den Fokus gestellt: Zwar spielen Emotionen in Politik und Gesellschaft schon immer eine große Rolle, aktuell wird jedoch besonders deutlich, wie mit Emotionen Politik gemacht werden kann und wie wichtig es für die politische Bildung ist, dies zu analysieren, Transparenz herzustellen und letztlich dann Begeisterung für die Demokratie zu wecken und Freude an Mitgestaltung zu ermöglichen.

Die Teilnehmer*innen diskutierten in 13 Sektionen und einer großen Zahl an vertiefenden Workshops, wie das Thema Emotionen und die Emotionen selbst in der politischen Bildung Raum bekommen können.

Der AdB bot einen Workshop mit dem Titel „Die Würde des Menschen ist unantastbar?! Emotion, Haltung und Wertorientierung sichtbar machen“ an. Ziel war es, die mit dem Grundgesetz verbundenen Werte mithilfe der Methode „Erklärfilm“ auf kreative Weise sichtbar zu machen und sich bewusst zu werden, wie verbindlich diese Werte sind, was sie für den Alltag der Menschen bedeuten und wie sie politische Bildung prägen.

Die Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein realisierte einen Workshop zum Thema „Politische Bildung mit Kindern zum Thema Flucht und Ausgrenzung“, in dem ein Einblick in die Ansätze und Methoden des Projekts „Es ist deine Kampagne!“ gegeben wurde. Die Forderung „Kinder von Anfang an politisch zu bilden“ trägt der Analyse Rechnung, dass Kinder nicht in einem politikfreien Raum leben, sondern Teil der Gesellschaft sind, dass sie mitreden wollen und gesellschaftlichen Themen auf vielfältige Weise begegnen. Die Thematik „Menschen auf der Flucht“ wirft auch bei Kindern Fragen auf, die mit dem Projekt bearbeitet wurden.

Zwei Jugendbildungsreferent*innen der Fachgruppe Arbeit und Lebensperspektive im Programm politische Jugendbildung im AdB organisierten den Workshop „Arbeit mit Gefühl ... Moderation von Bildungsprozessen“. Im Workshop wurde mithilfe verschiedener Methoden besprochen, welche Rolle die Moderation bei Bildungsprozessen spielt und welche konkrete Verantwortung die politischen Bildner*innen am Ende einer Übung tragen: Lässt sich die Erfahrung mit der Gruppe auswerten, ohne dabei zu manipulieren? Das Für und Wider von emotionalisierenden Übungen wurde ausgiebig diskutiert.

Der AdB kam zudem an seinem Ausstellungsstand mit vielen Teilnehmer*innen des Kongresses ins Gespräch, konnte die Arbeit des Verbandes, die Projekte und Veranstaltungen vorstellen und die Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“ bekannter machen.

Politische Bildung zwischen Demokratiebildung und Präventionsauftrag

Die Denkfabrik des AdB-Fachreferats in Weimar



Foto: AdB

Was haben Demokratie, Diversität, Migration, rassistis- und diskriminierungssensible Bildungsarbeit, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus als Themenfelder politischer Bildung mit Extremismus- und Radikalisierungsprävention zu tun? Welche Fortbildungen und Zielsetzungen braucht es und wie verorten sich politische Bildner*innen in ihrem Arbeitskontext? Um Antworten auf Fragen wie diese zu finden, kamen am 14. und 15. März 2019 politische Bildner*innen in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar zur ersten AdB-Denkfabrik zusammen. Das AdB-Fachreferat „Religiös begründeter Extremismus“ hatte dazu eingeladen.

An drei Produktionsstationen wurden verschiedene Aspekte dieser Fragen erörtert und Ideen und Überlegungen dazu gesammelt:

Station I „Politische Bildung“. Hier wurden die Chancen und Herausforderungen der politischen Bildung im Hin-

blick auf „Förderlogik und Rahmenbedingungen heute“, auf „Erreichbarkeit der Zielgruppe“ und „Inhaltliche Ausrichtung der Angebote politischer Bildung“ diskutiert.

Projekte, die sich sowohl mit Prävention als auch mit politischer Bildung befassen, wurden an Station II „Extremismusprävention“ verhandelt. Beispielsweise das Bundesvorhaben „Respekt Coaches“ mit seinen Rahmenbedingungen, Herausforderungen und seinem politischen Arbeitsauftrag. Es ging auch darum, die verschiedenen Blickwinkel und Perspektiven der „Respekt Coaches“ und der Einrichtungen politischer Bildung einander näherzubringen, um eine gelingende Kooperation zu unterstützen.

An Station III ging es um den Referenzrahmen des Europarats für demokratische Kultur. Kernanliegen des Referenzrahmens ist es festzulegen, welche Werte, Einstellungen, Kompetenzen, Wissen und kritisches Verständnis es in heterogenen und diversen Gesellschaften braucht, um aktiv an Demokratie teilhaben zu können. Dieser Rahmen könnte ein mögliches Bindeglied zwischen politischer Bildung und Prävention darstellen.

In der „Warenausgabe“ der Denkfabrik, bei der Frage, was nehme ich an Anregungen für mich und meine Institution mit, wurden die gemeinsamen Tage dank der offenen Struktur und des geschaffenen Freiraums sehr positiv bewertet. Ebenso der Austausch über die eigene Arbeit in den Themenfeldern politische Bildung, Extremismus und Prävention. Fest steht bereits, dass es eine Denkfabrik II im kommenden Herbst geben wird, in der die (neuen) Fragen vertiefend bearbeiten werden.

„Heimat und Identität“ als Thema der politischen Erwachsenenbildung

AdB-Fachkommission Erwachsenenbildung tagt in Vlotho



Die Kommissionsmitglieder während der Führung durch den Jugendhof Vlotho Foto: AdB

Die AdB-Fachkommission Erwachsenenbildung traf sich am 18. und 19. März 2019 im LWL-Bildungszentrum Jugendhof Vlotho zu ihrer Frühjahrssitzung. Der thematische Schwerpunkt „Heimat und Identität“ wurde mit verschiedenen Inputs aus dem Kreis der Kommissionsmitglieder sowie mit einem Austausch über die Praxis politischer Bildung in diesem Feld bearbeitet.

Nadja Bilstein, Haus Neuland, stellte zuerst das aus dem Innovationsfond zur Eigenständigen Jugendpolitik geförderte Projekt „Meine, deine, unsere Stadt. Eine Topografie des Heimatbegriffs von Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrungen am Beispiel Bielefeld“ vor. Ziel des Projekts ist es, dass sich junge Menschen mit und ohne Fluchtgeschichte mit dem Begriff „Heimat“ auseinandersetzen und einen eigenen Heimatbegriff erarbeiten. Dazu wurden „Ankerpunkte“ in Bielefeld gewählt, an denen die Teilnehmenden ihr individuelles Heimatverständnis filmisch deutlich machen konnten, denn Heimat kann mit Orten verbunden werden, ist aber – so machen die Filme deutlich – vor allem auch mit Emotionen verknüpft. Die im Projekt entstandenen Filme zeigen eindrücklich, wie diese sichtbar gemacht werden können.

Das Projekt wurde von den Kommissionsmitgliedern als sehr positiv bewertet. Es wurde diskutiert, wie auch weitergehende Aspekte in den Filmen verarbeitet und die Auseinandersetzung mit dem Thema politischer gestaltet werden kann. Diskutiert wurde ebenso, wie sich die Erkenntnisse aus dem Projekt in die politische Erwachsenenbildung übertragen lassen. Als Ergebnisse des Projekts sind aber nicht nur die Filme bedeutsam, sondern das, was die

Teilnehmenden aus der Zusammenarbeit und dem Prozess in ihren Alltag mitnehmen.

Einen zweiten Input gab Prof. Dr. Christoph Meyer, Herbert-Wehner-Bildungswerk e. V. Er stellte die Frage „Was ist neu an der ‚Neuen Rechten‘?“ am Beispiel der Identitären Bewegung in den Mittelpunkt seiner Präsentation. Anhand der Geschichte der Bewegung, ihrer Ideologie und ihren Aktionsformen machte er deutlich, mit welchen Strategien und Netzwerken diese grenzüberschreitend agierenden Gruppen versuchen, rechtsextremes Denken salonfähiger zu machen, zu provozieren und ihre Ideologien – auch über das Netz zu verbreiten.

Prof. Dr. Matthias Pfüller, Politische Memoriale e. V., berichtete über sein Projekt „Bewusstseinsentwicklung und Regionalität in Mecklenburg-Vorpommern“, das seit letztem Jahr mit der Heimvolkshochschule Lubmin und Arbeit und Leben Rostock ins Leben gerufen wurde. In diesem Projekt werden u. a. deutsch-polnische Seminare durchgeführt, die sich an eine intergenerationell zusammengesetzte Zielgruppe richten, es wird (auto)biografisch gearbeitet und es werden Berichte von Zeitzeug*innen von 1945 an einbezogen. Die Erfahrungen und Ergebnisse werden mit Erkenntnissen aus Stasiakten in Beziehung gesetzt. Dafür werden Studierende aus Neubrandenburg und Greifswald gewonnen. Im Projekt werden zudem Fragen von Regionalentwicklung behandelt. Es wird aber ebenso gefragt, wie sich Muster für die politische Bildung finden lassen und wie eine politische Diskussion über die Veränderungen und Entwicklungen in Gang gesetzt werden können.

Neben der Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Schwerpunkt präsentierte die ehemalige Bundeskanzlerstipendiatin der Alexander-von-Humboldt-Stiftung, Bruna Romano Pretzel aus Brasilien, ihre Forschungsergebnisse. Sie stellte ihre Erkenntnisse vor, die sie nach dem einjährigen Stipendium und ihrer Zeit beim AdB gewinnen konnte: „Zwischen Werkzeug und Werkstatt. Eindrücke und Fragen zur politischen Erwachsenenbildung und Grundbildung“, so der Titel ihrer Präsentation. Ihre Erfahrungen und Überlegungen stießen auf großes Interesse bei den Kommissionsmitgliedern. Gerade ihre Überlegungen zu Emotionen und politischer Bildung sowie zum Verhältnis von Grundbildung und politischer Bildung geben sehr viele Anregungen und werden die Mitglieder der Kommission weiterhin beschäftigen.

Weitere Tagesordnungspunkte waren die bildungspolitischen Entwicklungen auf der Ebene des Bundes, die Berichte aus dem AdB-Vorstand sowie der Geschäftsstelle sowie die bildungspolitischen Entwicklungen auf der Ebene der Bundesländer und die Lage der Mitgliedseinrichtungen.

Die Sitzung war sehr arbeitsintensiv und anregend – so die Rückmeldung der Kommissionsmitglieder. Drei neue Kollegen, die bei dieser Sitzung zum ersten Mal dabei waren, fühlen sich gut aufgenommen und bereichert durch die Inputs und den kollegialen Austausch.

Genderreflektierte Bildung im AdB verankern

AdB-Fachkommission Geschlechterreflektierte Bildung tagt in Hannover

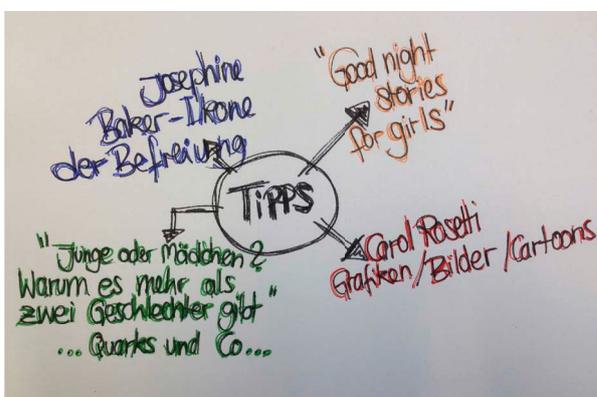


Foto: AdB

Austausch, Tatendrang und Wissbegierde standen im Vordergrund der Diskussionen der AdB-Fachkommission Geschlechterreflektierte Bildung, die am 20. März 2019 im Kulturpavillon Hannover tagte. Unter Berücksichtigung des Kommissionsthemas standen sowohl die (eigene) Bildungspraxis als auch die Verbandsentwicklung auf der Tagesordnung.

Informationen über Materialien, die in der Bildungspraxis wertvolle Beiträge leisten, (neue) Bücher, die als Fort- und Weiterbildung für die Teamer*innen in Frage kom-

men, sowie aktuell geführte Diskussionen in den sozialen Medien wurden aufgegriffen. Hier zeigte sich einmal mehr der Wert dieser Kommission als Ort der gegenseitigen Bereicherung, um „Geschlechterreflektierte Bildung“ als Bestandteil politischer Bildung zu stärken.

Die Mitglieder der Kommission begrüßen den aktuellen „Redaktionellen Leitfaden für die gendergerechte (Schrift) Sprache im AdB“. Er ist ein wichtiger Schritt der Verbandsentwicklung. Die Kommission beschloss in diesem Zusammenhang eine ergänzende „Handlungsempfehlung für eine diskriminierungssensible und geschlechtersensible Sprache in den Einrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten“ zu erarbeiten. Hierdurch sollen Einrichtungen Unterstützung erhalten, um eine diskriminierungs- und geschlechtersensible Perspektive gewinnbringend in ihrem Arbeitsalltag zu verankern. Die Mitglieder der Kommission stehen dabei für die Beratung der Einrichtungen gerne zur Verfügung.

Die Kommission wünscht sich, diese Themen auch auf die Agenda der gemeinsamen Kommissionssitzung im Herbst 2019 zu setzen, und freut sich auf den Austausch mit den anderen Fachkommissionen des AdB!

Lecker vegetarisch kochen in Bildungsstätten

Tagung für Hauswirtschaftsleiter*innen im Schloss Gollwitz



Die Hauswirtschaftsleiter*innen beim gemeinsamen vegetarischen Kochen Foto: AdB

Die diesjährige Tagung für Hauswirtschaftsleiter*innen war vom 2. bis 5. April 2019 zu Gast im wunderschön gelegenen Schloss Gollwitz in Brandenburg – mit elf Teilnehmer*innen wahrlich keine große, dafür aber eine sehr wissbegierige und engagierte Gruppe aus AdB-Mitgliedseinrichtungen aus dem ganzen Bundesgebiet.

Niels Haberland, Leiter der Stiftung Begegnungsstätte Gollwitz, begrüßte die Teilnehmer*innen am Beginn der Fortbildung. Bereits in seinen Begrüßungsworten wies er auf eines der zentralen Schwerpunkte der Tagung hin: auf die vegetarisch-milchige Küche des Hauses. Der Austausch über vegetarisches Kochen war stets Teil des Tagesablaufs. Die Teilnehmenden konnten viele interessante Informationen gewinnen, sich mit den Köchinnen des Hauses austauschen, Fragen stellen, Rezepte mitschreiben und kleine Tricks abschauen.

Höhepunkt im Rahmen des Tagungsschwerpunkts „vegetarisches Kochen“ war jedoch, dass die Küche des Hauses für alle Teilnehmenden geöffnet und gemeinsam das

Essen für die Gäste des Hauses zubereitet wurde, was neben einem sehr lehrreichen auch einen sehr spannenden Effekt hatte. Auch wenn es im Sprichwort heißt: „Viele Köche verderben den Brei!“ konnte man sehr stolz auf ein tolles Ergebnis blicken und viel für die eigene Arbeit mitnehmen. Eine Wiederholung des gemeinsamen Kochens bei weiteren Tagungen wurde deutlich gewünscht.

Bei dem zweiten Schwerpunkt der Tagung ging es darum, die Abläufe der Hauswirtschaft intensiv unter die Lupe zu nehmen. Vom Ankommen des Gastes, der Meldung an das Hauskeeping, über Fragen der Haustechnik und die Abläufe in der Küche bis zur Abreise des Gastes wurden die einzelnen Prozesse durchgespielt: Wer muss mit wem worüber kommunizieren? In einem zweiten Schritt wurde dann überlegt, bei welchen Schritten eine technische Unterstützung sinnvoll ist und wie diese aussehen muss. Ein Referent der Firma Computer-L.A.N. GmbH in Fulda, die in vielen Häusern mit dem „Hausmanager“-Programm präsent ist, konnte den Teilnehmenden dann zeigen was das Programm dazu beitragen kann, die Abläufe einfacher und effektiver zu gestalten. So konnten die Teilnehmenden für sich nochmals überlegen, welche Informationen sie bei ihrer Verwaltung in Zukunft anfordern bzw. mit welchen Teilen des Programms sie zukünftig selbst arbeiten wollen.

Vier sehr intensive Tage mit viel Spaß in einer wunderbaren Umgebung wurden mit einem Besuch der Stadt Brandenburg und einer Stadtführung abgerundet. Ein positives Feedback und das Versprechen, im nächsten Jahr wieder teilzunehmen, war die Bestätigung, dass es auch bei der geringen Zahl der Anmeldungen richtig war, die Veranstaltung durchzuführen. Es bleibt die Hoffnung, dass im kommenden Jahr wieder mehr Teilnehmer*innen begrüßt werden können.

Ist politische Bildung Präventionsarbeit?

AdB-Kommission Jugendbildung widmet sich in Vlotho aktuellen Fachdebatten



Foto: AdB

Die AdB-Fachkommission Jugendbildung tagte vom 9. bis 10. April 2019 im Gesamteuropäischen Studienwerk (GESW). Die Vlothoer Einrichtung bot wie immer einen tollen Rahmen für den Fachaustausch. Neben den üblichen Programmpunkten, wie Berichte aus Vorstand, Geschäftsstelle und den Einrichtungen standen diesmal besonders zwei Themen im Mittelpunkt: das Verhältnis von Präventionsarbeit und politischer Bildung sowie die zukünftige Arbeit in den AdB-Fachkommissionen.

Über das Verhältnis von Präventionsarbeit und politischer Bildung wird aktuell in Fachkreisen viel debattiert. Die Kommissionsmitglieder nahmen dies zum Anlass, das Thema der „extremismuspräventiven Demokratieförderung“ zu behandeln – eine Wortschöpfung, die dem Titel einer Tagung entnommen ist, die Ende Mai im Haus am Maiberg stattfindet. In der Kommission ging es um die Frage: Ist politische Bildung Präventionsarbeit oder müssen wir uns ganz bewusst von dieser distanzieren?

Eine sehr intensive Debatte darüber, wie sich die Bildner*innen sehen und wo sie sich verorten, führte zu keinem einheitlichen Bild: Für manche ist politische Bildung selbstverständlich Präventionsarbeit, da sie jungen Menschen Räume eröffnet sich auszutauschen, zu streiten und ohne Gewalt Konflikte zu lösen. So lernen sie, un-

terschiedliche Meinungen zu respektieren. Andere Mitglieder der Kommission vertraten die Meinung, dass sich politische Bildung noch viel stärker vom Begriff der „Prävention“ abgrenzen muss, da die Verbindung eine Verzweckung der eigentlich stärken- und subjektorientierten Arbeit bedeutet.

Dass immer mehr Programme so aufgelegt werden, dass Themen und Ziele von Bildungsarbeit bereits vorgegeben sind, wurde mehrheitlich kritisch gesehen. Hier muss Zivilgesellschaft wieder mehr Hoheit zurückgewinnen. Die Kommissionsmitglieder forderten eine Rückkehr zu den Prinzipien der Trägerautonomie und der Subsidiarität.

Das zweite große Thema dieser Sitzung war die Frage, auf welche Art und Weise in den AdB-Fachkommissionen zukünftig gearbeitet werden soll. Diese Fragestellung wurde von Vorstand und Mitgliederversammlung auf die Tagesordnungen aller Kommissionen gebracht und ist Teil des zurzeit laufenden Verbandentwicklungsprozesses im AdB.

Die Kommission Jugendbildung war sich einig, dass die Arbeit der Kommissionen wichtig ist und ihr Konzept gut funktioniert. Im Vorfeld der Kommissionssitzungen sollte jedoch noch besser über Schwerpunkte und übergeordnete Themen der Arbeit diskutiert werden. Um Synergien nutzen zu können, sollten diese auch mit den anderen Kommissionen abgeglichen werden. Einen guten Anfang dazu macht die gemeinsame Sitzung der AdB-Kommissionen Jugendbildung, Europäische und Internationale Arbeit, Erwachsenenbildung sowie der Kommission Geschlechterreflektierte Bildung im Oktober dieses Jahres im Internationalen Haus Sonnenberg, die bereits mit Vorfreude von den Mitgliedern der Kommission Jugendbildung erwartet wird.

Mit einem positiven Gefühl verabschiedeten sich alle auch von dieser Sitzung, aus der sie sich viele Anregungen für die praktische Arbeit und spannende Aspekte aus den aktuellen Debatten mitnahmen.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Die *Jugendbildungsstätte Kurt-Löwenstein* in Werftpfuhl wurde mit dem Deutsch-Polnischen Jugendpreis 2017–2019 in der Kategorie „Außerschulischer Jugendaustausch“ ausgezeichnet. Der Preis wurde von der Staatssekretärin des BMFSFJ Juliane Seifert und dem Unterstaatssekretär für Nationale Bildung Maciej Kopec überreicht. Bei dem Preisträgerprojekt sind junge Menschen aus Berlin und Krakau im Sommer und Herbst 2018 bei einer Jugendbegegnung zusammengekommen und haben sich mit Geschichte und Gegenwart auseinandergesetzt und dabei über Vielfalt, Diskriminierung und Ausgrenzung diskutiert.

Am 30. und 31. August 2019 feiert das *Informations- und Bildungszentrum Schloß Gimborn e. V.* sein 50-jähriges Gründungsjubiläum mit einem großen Festakt unter der Schirmherrschaft von Herbert Reul, Minister des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.

basa e. V. Bildungsstätte Alte Schule Anspach kann in diesem Jahr sein 35-jähriges Bestehen feiern. Der Verein lädt zu einem Festakt am 30. August 2019.

In der *Bildungsstätte Anne Frank*, Frankfurt am Main, wurde Ende März die Sonderausstellung „Das Gegenteil von Gut – Antisemitismus in der deutschen Linken seit 1968“ eröffnet. Sie kann bis zum 27. September 2019 besichtigt werden. Die Ausstellung und ihr Begleitprogramm laden dazu ein zu ergründen, wann das Gegenteil von gut ist. Es werden zudem Vorträge zu Geschichte und aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus angeboten, insbesondere in der politischen Linken sowie Workshops für Jugendliche und junge Erwachsene, für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte.

Das *Anne Frank Zentrum Berlin* hat ein neues Lernmaterial für Jugendliche vorgestellt: „Fluchtpunkte. Bewegte Lebensgeschichten zwischen Europa und Nahost“ thematisiert Flucht, Migration, Antisemitismus und Rassismus und eröffnet einen Blick auf die vielseitigen Verflechtungen des arabisch-jüdischen Nahen Osten mit Deutschland und Österreich. Das gesamte Material steht kostenfrei online unter www.fluchtpunkte.net zur Verfügung.

Die *Akademie Vogelsang IP* hat die Broschüre „Be the Change – Erinnerungskultur gemeinsam gestalten. Tipps und Methoden für die Praxis“ veröffentlicht. Es ist das Ergebnis einer „Expedition“, bei der sich 15 Personen vom November 2017 bis August 2018 auf den Weg gemacht haben, um nach einer inklusive(re)n Erinnerungskultur am Internationalen Platz Vogelsang zu suchen. Ergebnis ist eine Sammlung von Zugängen und Methoden, zusammengestellt in einem Workshop mit dem Titel „Expedition in Vogelsang – Mehr als nur alte Steine?!“ Die Broschüre kann über www.vogelsang-ip.de bestellt oder heruntergeladen werden.

In einer gemeinsamen Initiative haben die *Akademie Waldschlösschen* und der Amsterdamer Verlag Uitgeverij Oostenwind das Projekt der „BuchLabs Series“ ins Leben gerufen. Ergebnis des ersten Durchgangs dieses Schreibprojekts ist das Buch „Blaue Augenbrauen“ – eine Sammlung von Kurzgeschichten, die ein buntes Bild queerer Lebenserfahrungen präsentieren. Bibliografische Angaben: Rupert Bacher/Casjen Griesel/Florian Kirchhoff/Hardy Krüger/Tobias Reichelt/Frederick Wyrwich: *Blaue Augenbrauen* BuchLabs Series. ISBN 978-94-93149-01-4

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

Dem AdB-Vorsitzenden **ULRICH BALLHAUSEN** wurde für seine Verdienste um die politische Bildung am 22. Mai 2019 das Bundesverdienstkreuz am Bande durch den Bundespräsidenten **FRANK-WALTER STEINMEIER** verliehen.

ANNETT RADECK, bisherige Leiterin des Internationalen Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V. hat die Einrichtung Ende Februar 2019 verlassen. Bis auf weiteres wird der Vorstand die Amtsgeschäfte übernehmen.

DR. MARTIN MICHAEL LANG ist seit dem 1. März 2019 neuer Geschäftsführer der Franken-Akademie Schloss Schney. Er löst **KLAUS HAMANN** ab, der über 25 Jahren die Franken-Akademie geleitet hat.

Am 27. März 2019 wurde die langjährige Leiterin des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg (SFBB), **ANNE LERSCH**, mit einem Fest in den Ruhestand verabschiedet. Seit dem 1. April 2019 hat **DR. MARGRIT WITZKE** die Leitung des Hauses übernommen.

Der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen hat Mitte März 2019 einen neuen Vorstand gewählt. Als Vorsitzender des Verbandes wurde der Diplom-Pädagoge **DR. JÖRG MATZEN** einstimmig im Amt bestätigt. Der 59-Jährige leitet seit mehr als zwanzig Jahren das Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa. Als stellvertretenden Vorsitzenden setzte die Versammlung den 44-jährigen **TOBIAS GOMBERT** ein, Leiter des gewerkschaftlich orientierten

Bildungszentrums HVHS Springe. Als Beisitzer neu im Vorstand sind **DR. MICHAEL REITEMEYER** (Leiter des Ludwig-Windthorst-Hauses in Lingen) und **ANDRÉ LINDNER** (Leiter der Politischen Bildungsstätte Helmstedt). Daneben setzen ihre Arbeit im Vorstand fort: **MARTINA RAMBUSCH-NOWAK** (Leiterin der HVHS Rastede), **OXANA KLEIN** (Geschäftsführerin des Bildungs- und Tagungszentrums Ostheide), **KIRSTEN DALLMANN** (Leiterin der Bildungsstätte Bredbeck) und **WILLI ROLFES** (Geschäftsführer der Katholischen Akademie Stapelfeld).

Die Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung, Professorin **DR. SUSANNE KEUCHEL**, ist im März 2019 durch den Sprecherrat des Deutschen Kulturrats zur neuen Präsidentin des Deutschen Kulturrats gewählt worden.

Im Juli 2019 wird **OLIVER JÖRG** neuer Generalsekretär der Hanns-Seidel-Stiftung in München. Der Vorstand hatte ihn am 28. März 2019 auf Vorschlag der Vorsitzenden **URSULA MÄNNLE** bestellt. Er wird auf **PETER WITTERAUF** folgen, der diese Position 15 Jahre lang innehatte und nun in den Ruhestand geht.

STEFFEN HEIZMANN ist neuer Geschäftsführer der Heinrich-Böll-Stiftung mit Sitz in Berlin. Er war zuvor bereits in der Abteilung Internationale Zusammenarbeit der parteinahen Stiftung tätig, die wie die Mehrzahl dieser Organisationen rechtlich als Verein organisiert ist.

Aus Profession und Politik

Antisemitismus in der EU nimmt zu

Die Ergebnisse der neuesten Antisemitismus-Umfrage der EU-Agentur für Grundrechte sind äußerst besorgniserregend: Für 85 % der europäischen Juden ist der Antisemitismus das größte soziale oder politische Problem in ihrem Heimatland, in Deutschland sehen das ebenso 85 %. 28 % der Umfrageteilnehmer*innen wurden im vergangenen Jahr mindestens einmal belästigt. In Deutschland waren es 41 % – mehr als in allen anderen EU-Ländern. Laut der Umfrage haben neun von zehn europäischen Juden den Eindruck, dass der Antisemitismus in den letzten fünf Jahren zugenommen hat. Andere Zahlen belegen u. a., dass Antisemitismus weit verbreitet ist und sich in der gesamten EU auf das tägliche Leben der europäischen Juden auswirkt. Nach Ansicht von 89 % der Juden ist der Antisemitismus im Internet und den sozialen Medien am problematischs-

ten. 79 % der Juden, die in den letzten fünf Jahren Opfer antisemitischer Belästigungen wurden, haben keine Anzeige bei der Polizei oder einer anderen Organisation erstattet.

Die Europäische Kommission beauftragte die Agentur der EU für Grundrechte mit der Durchführung einer Erhebung über die Antisemitismus-Erfahrungen der jüdischen Gemeinschaft. Mit über 16.300 Teilnehmenden in 12 Ländern (Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, Schweden, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich), in denen 96 % der europäischen Juden leben, ist dies die größte Umfrage ihrer Art.

Quelle: Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland vom 10.12.2018 über www.jugendhilfeportal.de

Verlorene Mitte – Feindselige Zustände

Am 25. April 2019 wurde in Berlin die aktuelle „Mitte-Studie“ mit dem Titel „Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019“ vorgestellt. Sie wurde von Andreas Zick, Beate Küpper und Wilhelm Berghan verfasst und von Franziska Schröter für die Friedrich-Ebert-Stiftung herausgegeben.

Die „Mitte-Studie“ untersucht in Zusammenarbeit mit dem Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld (IKG) seit 2006 antidemokratische Einstellungen in der deutschen Bevölkerung und fragt: Wie weit sind rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen tatsächlich in die Mitte der Gesellschaft eingedrungen? Haben Polarisierungen und Konflikte die Norm von der Gleichwertigkeit aller Gruppen verschoben? Gegen wen richtet sich die Ablehnung? Ist die demokratische Mitte geschrumpft oder verloren?

Schwerpunkte der Studie sind Rechtspopulismus, neue rechtsextreme Einstellungen und deren Überlappung so-

wie Verschwörungsmythen in der Mitte. Darüber hinaus wird im Jahr 30 nach der Wende auch ein Blick auf die Unterschiede in Ost und West gelegt. Angesichts der aufgeheizten Debatte bietet die Mitte-Studie einen empirisch genauen Blick auf die Meinungen der Mitte. Wo ist sie gespalten, wo ist ihre demokratische Qualität verlorengegangen, wie groß ist das Ausmaß von Demokratiemiss-trauen und illiberalen Demokratievorstellungen? Neben der langfristigen Entwicklung rechtsextremer Einstellungen wird auch Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Langzeitvergleich abgebildet, die vom IKG seit 2002 erhoben wird.

Quelle, Download der Studie, ausgewählte Ergebnisse und weitere Informationen: www.fes.de/forum-berlin/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie

Studie: Migration und Populismus in Europa

Ein Team von 14 Forscher*innen des Mercator Forum für Migration und Demokratie (MIDEM) an der Technischen Universität Dresden hat in einer breiten vergleichenden Studie das Verhältnis von Migration und Populismus in Europa ab 2015 untersucht. Flucht und Migration gab es schon immer. Sie sind nichts Neues. Doch ihre Dynamik und vor allem ihre Wahrnehmung haben sich stark gewandelt. Insbesondere in den vergangenen drei Jahren hat das Thema Migration in den Gesellschaften Europas zu neuen politischen Verwerfungen und Polarisierungen geführt. Offensichtlich sind Demokratien unter Druck geraten. Der Anstieg rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien hat vielfach zu Befürchtungen geführt, die liberale und repräsentative Demokratie verliere an Vertrauen und Zustimmung in der Bevölkerung und sei in ihrem Kern gefähr-

det. Auch wird die „Flüchtlingskrise“ mit einer Spaltung Europas in Verbindung gebracht. Im Jahresbericht von MIDEM wird deshalb der Frage nachgegangen, ob Migration den Populismus in Europa verursacht bzw. befördert hat. Hierzu hat MIDEM Analysen für ausgewählte Länder der Europäischen Union vorgenommen und anhand von vorliegenden und eigenen Studien den Zusammenhang zwischen Migration und Populismus aufzuklären versucht. Es handelt sich hierbei um eine erste, vorläufige Bestandsaufnahme einer Diskussion, die in Politik und Wissenschaft gleichermaßen intensiv geführt wird.

Quelle und Download der Studie: https://forum-midem.de/cms/data/fm/download/TUD_MIDEM_Jahresbericht2018_WEB_RZ_2.pdf

BMFSFJ gibt Lagebericht „Islamismus im Netz 2018“ heraus

Bundesfamilienministerin Dr. Franziska Giffey hat Anfang April 2019 den Lagebericht „Islamismus im Netz 2018“ vorgestellt. Erarbeitet und herausgegeben wurde er von jugendschutz.net. Der Bericht macht deutlich, wie islamistische Akteure ihre Deutungsmuster an junge Menschen herantragen. Dabei docken sie bewusst am medialen Kommunikationsverhalten vieler Jugendlicher an. Islamistische Gruppen ködern Kinder und Jugendliche mit provokanten Videos, Anleihen aus Comics und Computerspielen oder mit subtilen Hassbotschaften. Strategie der Extremisten sei es, über jugendkulturelle Phänomene, über Instagram, YouTube und Telegram einen niedrighwelligen Zugang zur islamistischen Weltanschauung zu schaffen.

Vorgestellt wurde der Bericht in den Räumen von ufuq e. V. – ein in Berlin Kreuzberg angesiedelter Verein, der durch das BMFSFJ unterstützt wird und sich gegen islamistische Radikalisierung im Netz engagiert.

Für den Bericht hat jugendschutz.net insgesamt 19.200 Angebote mit islamistischen Inhalten gesichtet. In 649 Beiträgen in sozialen Medien wurden insgesamt 872 Verstöße gegen jugendschutzrechtliche Bestimmungen festgestellt und untersucht. Zu 56 % bezogen sich die Verstöße auf Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen. In 20 % der Fälle ging es um Kriegsverherrlichung, z. B. in Form der Glorifizierung des Dschihad. In 14 % der Fälle wurde die

Menschenwürde verletzt, beispielsweise durch Leidensdarstellung von Kriegsopfern und in 6 % der Fälle ging es um Gewaltdarstellungen wie Hinrichtungs- oder Foltervideos. Im Vergleich zu 2017 ging die Zahl der Gewaltdarstellungen von 195 registrierten Verstößen auf 48 im Jahr 2018 zurück. Der Großteil der 2018 gesichteten Fälle islamistischer Propaganda (87 %) befand sich auf ausländischen Social Media-Diensten wie YouTube, Facebook, Instagram oder Telegram. YouTube löschte die Beiträge nach Hinweis in 99 % der Fälle, Instagram in 98 %, Facebook in 82 % und Telegram lediglich in 58 % der gemeldeten Verstöße.

Projekte zur Stärkung der Medienkompetenz junger Menschen werden vom BMFSFJ unterstützt, z. B. auch die Broschüre „Salafismus Online“, die Material für Präventionsarbeit in der Schule und der Jugendarbeit aufbereitet. Die Broschüre stellt Arbeitsmaterialien für die praktische Arbeit in der Schule bereit und bietet Hintergrundinformationen über Propagandastrategien im Netz. Sie wird von jugendschutz.net und klicksafe in Kooperation mit ufuq.de herausgegeben.

Quelle: Pressemitteilung 019 des Bundesfamilienministeriums vom 02.04.2019

Download des Berichts: www.hass-im-netz.info/bericht2018

Download der Broschüre „Salafismus Online“: www.klicksafe.de/salafismus

Das Extremismusmodell – neuer IDA-Reader erschienen

Für das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. (IDA), haben Philip Baron, Ansgar Drücker und Sebastian Seng einen neuen Reader mit dem Titel „Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit“ herausgegeben.

Sicher gibt es viele Publikationen zu diesem Thema, viele können sich etwas vorstellen, wenn sie den Begriff Extremismus hören. Aber ist es so eindeutig, wovon gesprochen wird, wenn von „Extremismus“ die Rede ist? Gibt es „Linksextremismus“ überhaupt? Ist „Rechtsextremismus“ einfach nur die andere Seite der Medaille? Und warum sind solche Fragen wichtig, wenn Veranstaltungen und Projekte der politischen Bildung geplant werden? Diese und noch einige andere Fragen stehen im Mittelpunkt des Readers. Mit ihm möchte IDA Multiplikator*innen der Jugend- und Bildungsarbeit einen kritischen Überblick über

zentrale Begriffe und Annahmen des klassischen Extremismusmodells geben, seine Folgen und seine Anwendbarkeit in der Jugend- und Bildungsarbeit hinterfragen und angemessenere Alternativen zum Extremismusmodell darstellen.

Mit diesem Reader stellt IDA seinen Leser*innen eine fundierte Grundlage zur Verfügung, um die Probleme des Extremismusmodells zu reflektieren, sich gegen Versuche der Vereinnahmung und Stigmatisierung als „links-extrem“ wehren zu können und am Extremismusmodell ausgerichtete Förderprogramme bewusst nutzen zu können, um eine menschenrechtsorientierte, diskriminierungs- und autoritarismuskritische Jugend- und Bildungsarbeit zu betreiben.

Quelle, Download, Bestellung und weitere Informationen: www.idaev.de

Multidimensionaler Erinnerungsmonitor

Der „Multidimensionale Erinnerungsmonitor“ (MEMO) beobachtet in regelmäßigem Abstand anhand repräsentativer Umfragen den Zustand und die Entwicklungen der Erinnerungskultur in Deutschland. Er untersucht die historischen Erinnerungen in der Bevölkerung, die Einstellungen zu historischen Erinnerungen und Faktoren, die Erinnerungen prägen oder verzerren können. Damit soll MEMO zu einer empirischen Dokumentation der Erinnerungskultur in Deutschland beitragen. Durch die Befragung repräsentativer Stichproben von Bundesbürger*innen soll unter anderem ermittelt werden, welche Ereignisse Menschen

in Deutschland für historisch bedeutsam halten, welche Einstellungen die Befragten selbst zur Erinnerungskultur in Deutschland berichten, ob und wie diese Einstellungen sich wandeln, welche Rolle verschiedene Wege der Auseinandersetzung mit der Geschichte spielen und welche Konsequenzen sich aus dieser Auseinandersetzung ergeben.

Quelle und Download: www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Stiftung/Publikationen/EVZ_Studie_MEMO_2019_final.pdf

Global Education Monitoring Report 2019 der UNESCO erschienen

Mitte Januar 2019 wurde der Global Education Monitoring (GEM) Report 2019 der UNESCO mit dem Titel „Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls“ veröffentlicht. Der Bericht führt verschiedene Studien und Praxisfälle unter der Frage zusammen, welche Auswirkungen Migrations- und Fluchtbewegungen für Bildungssysteme weltweit haben und was Migration und Flucht für individuelle Bildungsbiographien bedeutet. Entstanden ist der Bericht auch vor dem Hintergrund des im UN-Migrationspakt verankerten Rechts auf Bildung und lebenslanges Lernen, zu dem sich der Deutsche Bundestag Ende November 2018 mehrheitlich bekannt hat. Das Recht auf Bildung und lebenslanges Lernen ist ebenso in den Sustainable Development Goals (SDG) festgeschrieben: „Leave no one behind. This is among the most aspirational global commitments of the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development. Migration and displacement are two global challenges the agenda needs to address in achieving the 17 Sustainable Development Goals (SDGs), including SDG 4: ‘Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.’“ (Introduction, p. xvii)

Ein besonderer Fokus liegt auf der Situation von geflüchteten Menschen, ihren Zugängen zu Bildung im Aufnahmeland und der Entwicklung ihrer Bildungsbiographien nach der Flucht. Betont wird dabei, dass für das Ankommen in einer neuen Gesellschaft Zugänge zu Bildung eine entscheidende Rolle spielen. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welche weiteren Rahmenbedingungen sich positiv auf Bildungsbeteiligung auswirken und welche dieser eher abträglich sind. Positiv wirken sich u. a. die Repräsentation von Diversität im Lehr- und Lernmaterialien und das gemeinsame Lernen von Migrant*innen und Schüler*innen des Aufnahmelandes aus.

In den Blick genommen wird auch die Rolle von non-formalen Bildungsformaten und -angeboten und ihr Beitrag zu Bildungserfolgen und der gesamtgesellschaftlichen Haltungen zum Thema Flucht und Migration. Non-formale Bildung wird hier sehr breit gefasst und jegliche Angebote nichtstaatlicher und nichtformalisierter Bildungsangebote unter diesem Begriff einbezogen.

Der Bericht hebt hervor, dass Angebote der non-formalen Bildung für die Entwicklung einer positiven individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Haltung zu Diversi-

tät, Migration und Flucht unverzichtbar sind. Sie können bewirken, dass struktureller Rassismus und Diskriminierung von Migrant*innen im Bildungsbereich und in der Gesellschaft insgesamt abgebaut werden. Angebote der non-formalen Bildung, die kritisches Denken fördern, zu Perspektivwechseln einladen und geschützte Diskussionsräume bieten, schaffen die Grundlagen für respektvollen Umgang, Wertschätzung von Diversität und eine gesamtgesellschaftliche Widerstandsfähigkeit gegenüber Intoleranz und Rechtsextremismus.

Diese Ergebnisse zeigen, wie bedeutsam die politische Jugend- und Erwachsenenbildung für eine offene Gesellschaft ist. Projekte wie „Empowered by Democracy“, die sich besonders auf die Zielgruppe junger Geflüchteter fokussieren sowie die tägliche Arbeit der AdB-Mitglieder tragen zum Erreichen dieser Ziele bei.

„Formal and non-formal education can build resilient societies and reduce prejudices and discrimination.“ (chpt. 1, p 6) „Formal and non-formal education can increase public understanding, amending discriminatory attitudes and increasing social openness, tolerance and resilience.“ (chpt. 5, p 79) „Non-formal education in the form of media literacy, safe spaces for discussion, youth clubs and community centres can help people become critical media consumers, increase respect for diversity and ultimately reduce the risk of violent extremism.“ (p 188) „Education can mediate negative portrayals of immigrants and refugees by teaching political knowledge and critical thinking skills to aid in deciphering fact from fiction.“ (chpt. 5, p 81) „Germany’s Expert Center on Gender and Right-Wing Extremism focuses on countering racist, anti-Semitic and radical attitudes. It trains kindergarten teachers, members of youth clubs and community centres, and other civil society actors on using gender-sensitive approaches and democratic principles. It also offers training sessions for journalists, who are key influencers (RAN, 2018) (Box 14.1).“ (p 195)

Die Kurzfassung des Reports ist in deutscher Sprache erschienen.

REBECCA ARBTER

Sustainable Development Goals: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>

Link zum Report: <http://gem-report-2019.unesco.org>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Neues Förderprogramm „Jugend erinnert“ vorgestellt

Die Kulturstatsministerin Monika Grütters hat Anfang April 2019 das Förderprogramm „Jugend erinnert“ im Anne Frank Zentrum Berlin vorgestellt. Mit diesem Programm werden NS-Gedenkstätten und Dokumentationszentren dabei unterstützt, nachhaltig wirkende Bildungsformate für junge Menschen zu stärken und weiterzuentwickeln, sowie innovative Ansätze und Methoden zu erproben. Kommenden Generationen soll historisches Wissen möglichst so vermittelt werden, dass sie den Bezug der Geschichte zu ihrer eigenen Lebenswelt begreifen.

Das Programm „Jugend erinnert“ soll von diesem Jahr an Gedenkstätten und Dokumentationszentren als zentrale Akteure dabei unterstützen, qualifizierte Bildungsformate zu entwickeln, auszubauen und dafür auch neue Kooperationspartner zu finden. Die Bandbreite möglicher Projekte reicht dabei von Workshops für Studierende in den Bereichen Bildung, Erziehung und Sozialarbeit über die Erarbeitung von Strategien für den Umgang mit Diskriminierung, Antisemitismus, Antiziganismus und Fremdenfeindlichkeit mit zukünftigen Lehrer*innen, Erzieher*innen

und Sozialarbeiter*innen in ihren Berufsfeldern bis hin zur Zusammenarbeit mit neuen Kooperationspartnern wie Jugendzentren, Theater, Fanprojekte und multikulturelle Initiativen.

Die Regierungsparteien hatten das Förderprogramm „Jugend erinnert“ im Koalitionsvertrag vereinbart. In 2019 stehen dafür zwei Millionen Euro im Etat der Kulturstatsministerin zur Verfügung. Für 2020 bis 2022 sind jeweils fünf Millionen Euro pro Jahr geplant. Um die Bildungsarbeit an diesen Erinnerungsorten zu stärken, hat die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) zudem seit 2017 insgesamt 26 neue Stellen für Pädagog*innen an den BKM-geförderten NS-Gedenkstätten geschaffen.

Quelle: Pressemitteilung 115 des Presse- und Informationsamts der Bundesregierung (BPA)

Weitere Informationen zu den Förderrichtlinien und zum Antrag unter: www.kulturstatsministerin.de/jugend-erinnert

Bundesnetzwerk Kinder- und Jugendarbeit gegründet

Das Bundesnetzwerk Kinder- und Jugendarbeit wurde am 21. März 2019 in Nürnberg gegründet. Ziel des Netzwerks ist es, die verschiedenen Praxisfelder und Themenbereiche der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der sie repräsentierenden Verbände, Arbeitsgemeinschaften und Organisationen auf Bundesebene zu vernetzen, den Fachdiskurs über die Grundlagen der Kinder- und Jugendarbeit zu fördern und damit die fachliche, fachpolitische und gesellschaftliche Relevanz der Kinder- und Jugendarbeit zu stärken. Das Bundesnetzwerk will regelmäßig einen bundesweiten Fachkongress Kinder- und Jugendarbeit veranstalten. Der nächste Kongress wird voraussichtlich vom 21. bis zum 23. September 2020 in Nürnberg stattfinden.

Zu den Gründungsmitgliedern des Netzwerks gehören der Deutsche Bundesjugendring, die Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen, die

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, die Deutsche Sportjugend, die Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI), die Bundesarbeitsgemeinschaften Mädchenpolitik und Jungenarbeit, der IJAB, der KV OKJA sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Vertreter*innen der obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder begleiten das Bundesnetzwerk mit Gaststatus. Daneben gehören zu den Gründungsmitgliedern Wissenschaftler*innen, die im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit forschen. Die Geschäftsstelle ist im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund angesiedelt.

www.forschungsverbund.tu-dortmund.de

Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Das Deutsche Kinderhilfswerk hat die dritte, vollständig überarbeitete Auflage der Studie „Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ vorgelegt. In dieser Studie werden die gesetzlichen Bestimmungen in den Bundesländern hinsichtlich der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen miteinander verglichen. Schwerpunkte sind das Wahlrecht für Kinder und Jugendliche, Beteiligungsrechte im öffentlichen Raum, Interessenvertretungen für Kinder und Jugendliche und Beteiligungsrechte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Deutlich wird, dass der Partizipation von Kindern und Jugendlichen vor Ort oftmals nicht die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird und dass die Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche in Deutschland dringend weiter ausgebaut wer-

den müssen. Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert insbesondere die Ministerpräsidenten der Bundesländer auf, das Thema verstärkt auf die Agenda zu setzen und den Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen flächendeckend Geltung zu verschaffen. Fachlich notwendig wäre aus Sicht des Verbandes eine Bund-Länder-Konferenz unter Federführung der Bundesregierung, auf der die Vorteile der Kinder- und Jugendbeteiligung diskutiert und Handlungsempfehlungen für Bund, Länder und Kommunen erarbeitet werden.

Quelle, weitere Informationen und Download der Studie: www.dkhw.de/schwerpunkte/beteiligung/beteiligungsstudie

DJI-Erhebung „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“

Der Survey des Deutschen Jugendinstituts (DJI) „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, kurz AID:A bietet detaillierte Einblicke in die Lebensbedingungen und die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ergänzt damit die Analysen der amtlichen Statistik. Im März startete die dritte umfassende Erhebung AID:A 2019. Die gewonnenen Informationen ermöglichen repräsentative Aussagen zu unterschiedlichen Themenfeldern, z. B. zur zunehmenden Digitalisierung des Alltags und der Ausbildungs- und Berufswelt.

Die Wissenschaftler*innen des DJI erheben und analysieren für den Survey AID:A 2019 die Daten von 6.000 Haushalten, das bedeutet 13.000 Menschen im Alter von 0–32 Jahren, sowie deren Eltern – das sind zusätzlich 7.000 Väter und Mütter. Ziel ist es, einen einmaligen, repräsentativen Datensatz zu generieren, wissenschaftlich auszuwerten und damit Politik, Wissenschaft und Gesellschaft wertvolle Erkenntnisse darüber zu bieten, was junge Menschen bewegt, wie sie leben und welche Einflüsse ihre Lebensumstände prägen.

Damit leistet das DJI einen wichtigen wissenschaftlichen Beitrag zur Beschreibung von gesellschaftlichen Trends in Deutschland. Seit 30 Jahren liefern Forscher*innen des DJI

wichtige Erkenntnisse über das Aufwachsen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland sowie über die Rolle von Familie und gesellschaftlichem Umfeld. An diese Befunde kann mit der neuen Befragung angeknüpft werden.

Die aktuelle Erhebung betrachtet die Befragten nicht als Einzelpersonen, sondern als Mitglieder umfassender sozialer Netzwerke mit ihren spezifischen Biographien. Die gelebten Beziehungen rücken somit in den Mittelpunkt.

Im Jahr 2020 ist eine Reihe von Berichten der Bundesregierung geplant, die dann auf das Datenmaterial zurückgreifen können, darunter der Familienbericht, der Bildungsbericht und der Kinder- und Jugendbericht.

Die gewonnenen Daten werden mittelfristig über das Forschungsdatenzentrum des DJI der Fachöffentlichkeit zur Verfügung stehen. Finanziert wird das Projekt vor allem aus Fördermitteln des BMFSFJ sowie aus Eigenmitteln des DJI.

Quelle: Deutsches Jugendinstitut e. V. vom 21.03.2019; weitere Informationen: www.dji.de/aida2019; www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/aida-gesamtbeschreibung.html

Lernort Stadion: Studie zur politischen Bildungsarbeit mit jungen Menschen

Die Ergebnisse des Projekts „Lernort Stadion“, das vom Zentrum für inklusive politische Bildung (ZipB) durchgeführt und zwei Jahre wissenschaftlich begleitet wurde, liegt nun mit der Studie „Inklusives politisches Lernen im Stadion“ vor. Die Autor*innen Anja Besand (TU Dresden), Tina Hölzel und David Jugel (Projektleitung ZipB) bündeln in dieser Publikation die Ergebnisse der Arbeit und geben methodische Anregungen für die politische Bildungsarbeit. Die Studie wurde von „Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen“ herausgegeben.

Im Zentrum des Projekts und damit auch des Berichts steht die Frage, wie in Stadien eine inklusive politische Bildung aussehen kann. Um diese Frage zu klären und inklusive Strategien für den Lernort Stadion weiterzuentwickeln, war es notwendig, unterschiedliche Perspektiven in den Blick zu nehmen.

Ein Fußballstadion erweist sich als eine geeignete Schnittstelle, um politische Bildung, Lebenswelten und Interessen von Jugendlichen mit Wertschätzung zu verknüpfen und so inklusive Lernprozesse anzustoßen. Zu diesem Fazit kommen die Forscher*innen. Das Projekt „Lernort Stadion“ spricht seit 2009 Jugendliche über den Fußball für Themen wie gesellschaftliche Teilhabe und soziale Verantwortung an. Bisher wurden an 17 Standorten, von der Bundesliga bis zur 3. Liga, etwa 40.000 fußballbegeisterte junge Menschen aus Schulen, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, Vereinen und Fanszenen erreicht. Die 150 Seiten umfassende Studie steht kostenfrei als barrierefreier Download zur Verfügung.

Quelle und Download: www.zipb.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Inklusives_politisches_Lernen_im_Satdion_Besand_Hoelzel_Jugel_2018.pdf

Berichtswesen Weiterbildung NRW

Nach langem Hin und Her und verschiedenen Probeläufen liegt nun nach 2016, wo es noch einige kleine Probleme gab, der zweite Datenreport Weiterbildung NRW für das Jahr 2017 vor. Weiterbildungspolitik ist überwiegend Sache der Länder und deshalb haben wir sehr große Unterschiede bei den Strukturen und der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Systems. Das schränkt die Vergleichbarkeit von Ergebnissen stark ein. NRW ist im Spektrum der Bundesländer weit vorn, auch weil es hier immer eine große Koalition der Parteien, Kirchen, Gewerkschaften und anderen eigenständigen Akteuren der Zivilgesellschaft für den Ausbau und die finanzielle Förderung der Jugend- und Erwachsenenbildung gegeben hat.

Das Datenmaterial, das sich auf Angaben von etwa 93 % der befragten Einrichtungen gemeinwohlorientierter Weiterbildung (anerkannte Einrichtungen in anderer Trägerschaft und Volkshochschulen) berufen kann, offenbart einige interessante Einblicke. Etwa, dass der Gesamtanteil der politischen Bildung im Hinblick auf die Verteilung der Veranstaltungen bei 12–13 % liegt, je nachdem in welchem Umfang man das extra abgefragte Themenfeld Umwelt und Entwicklung dazu zählt. Das ist ein sehr beachtlicher und erstaunlicher Wert, auch wenn man berücksichtigt, dass darin sehr viele Kurzzeitveranstaltungen enthalten sind.

Für die spezialisierten Einrichtungen der politischen Bildung in NRW, 44 an der Zahl, kann man nach wie vor folgende Erkenntnisse als empirisch gesichert festhalten: Sie arbeiten zu etwa 90 % überregional, sie bevorzugen längere und somit intensivere Formen der Bildungsarbeit, der Durchführungs- und Abrechnungsmodus nach Teilnehmertagen bleibt absolut dominant und für die finanzielle Sicherung relevant, das Freistellungsinstrument des Bildungsurlaubs spielt hier immer noch eine wichtige Rolle, die Ansprache von besonderen und diversen Zielgruppen ist zentral für die Realisierung von Veranstaltungen und die Geschlechterverteilung bei den Teilnehmenden ist inzwischen ziemlich ausgewogen. Aber: Nur noch ein Viertel der Spezialisten der politischen Bildung arbeiten mit einer Bildungsstätte, die gleichzeitig Übernachtungen anbietet.

Insgesamt für das Feld der Weiterbildung in NRW gilt: Sie wird immer weiblicher, sowohl was die dort Tätigen als auch was die Teilnahme betrifft. Fast 70 % aller Teilnahmefälle sind weiblich und in ähnlicher Weise dominieren Frauen auch die Personalstrukturen. Auch 56 % der leitenden Personen sind weiblich. Nur in den Einrichtungen der politischen Bildung gibt es noch ein leichtes Übergewicht von Männern bei den Leitungsfunktionen. →

Wenn man die öffentlich geförderte Weiterbildung in NRW als einen Gesamtkonzern betrachten würde, dann kann man folgendes konstatieren: Fast (Teilzeitstellen entsprechend umgerechnet) 6.000 Vollzeitstellen (da sind alle Funktionsbereiche berücksichtigt) und ca. 75.000 Honorarkräfte sorgen für einen Gesamtumsatz von ca. 685 Millionen Euro. Ein Drittel davon sind Teilnahmegebühren. Die Summe entspricht ungefähr dem, was der FC Bayern im Fußball oder die Messe Frankfurt im Jahr an Geldern jähr-

lich bewegen, allerdings mit weniger Beschäftigungseffekten. Die Einrichtungen der politischen Bildung haben 2017 einen Anteil von etwa 90 Millionen an diesem genannten Finanzvolumen gehabt. Auch mehr, als man gedacht hätte. Zahlen können also zur Aufklärung beitragen.

PAUL CIUPKE

Datenreport Weiterbildung NRW 2017: www.supportstelle-weiterbildung.nrw.de/cms/upload/PDF/Datenreport_Weiterbildung_NRW_BJ_2017.pdf

Ausschreibungen und Wettbewerbe

Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2020 ausgeschrieben

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ hat den Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreis 2020 – Hermine-Albers-Preis – in den Kategorien Praxispreis, Theorie- und Wissenschaftspreis sowie Medienpreis der Kinder- und Jugendhilfe ausgeschrieben. Der Praxispreis hat dieses Mal das Thema „Jugendarbeit im ländlichen Raum“.

Flächendeckend beobachten lässt sich eine starke Veränderung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und ein beschleunigter struktureller und demografischer Wandel im ländlichen Raum. Dieser ist unter anderem geprägt von einer geringer werdenden Zahl von Kindern und Jugendlichen, der Abwanderung oft qualifizierter junger Menschen, schwierigen Mobilitätsbedingungen, eingeschränkten beruflichen Perspektiven, mangelnden Freizeitangeboten und -räumen sowie der stetigen Abnahme der Angebote der Jugendarbeit. Unter diesen Herausforderungen wird zudem ein Verlust des Vertrauens in die Demokratie und eine Zunahme rechtspopulistischer Orientierungen besonders problematisch. Wie kann es gelingen, jugendgerechte Gemeinden zu entwickeln, wenn Jugend zur Minderheit wird? Und welchen Beitrag kann die Jugendarbeit als

regionaler Akteur im ländlichen Raum dazu leisten? Mit der Ausschreibung werden Jugendverbände und -vereine, Jugendtreffs und Jugendzentren sowie weitere Akteure der Jugendarbeit im ländlichen Raum angesprochen, die mit ihrer Arbeit aufzeigen, welche Antworten sie auf diese Herausforderungen gefunden haben und welchen Beitrag sie zur Weiterentwicklung der Jugendarbeit im ländlichen Raum leisten.

In der Kategorie „Theorie- und Wissenschaftspreis der Kinder- und Jugendhilfe 2020“ können fachtheoretische und wissenschaftliche Arbeiten der jüngsten Zeit eingereicht werden, die der Theorie der Kinder- und Jugendhilfe neue Impulse geben. In der Kategorie „Medienpreis der Kinder- und Jugendhilfe 2020“ werden hervorragende publizistische Arbeiten gewürdigt.

Der Deutsche Kinder- und Jugendhilfepreis ist insgesamt mit 15.000 Euro dotiert. Pro Kategorie kann ein Preisgeld in Höhe von 4.000 Euro sowie ein Anerkennungsbeitrag von 1.000 Euro vergeben werden. Bewerbungen sind bis zum 18. Oktober 2019 möglich.

Quelle und weitere Informationen: www.agj.de/djhp

Ausschreibung: Dieter Baacke Preis 2019 mit Sonderpreis „Sei frech und wild und wunderbar!“

Auch in diesem Jahr vergibt die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) mit dem Bundesfamilienministerium wieder den Dieter Baacke Preis für herausragende medienpädagogische Projekte in verschiedenen Kategorien. Der diesjährige Sonderpreis trägt den Titel „Sei frech und wild und wunderbar!“.

Die bundesweite Auszeichnung für medienpädagogische Projekte wird in sechs Kategorien vergeben: Projekte von und mit Kindern; Projekte von und mit Jugendlichen; Interkulturelle und internationale Projekte; Intergenerative und integrative Medienprojekte; Projekte mit besonderem Netzwerkcharakter. Auch in diesem Jahr schreibt die Ge-

sellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK) gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) einen Sonderpreis beim Dieter Baacke Preis aus. Zum Thema des Sonderpreises 2019 – „Sei frech und wild und wunderbar!“ – können gezielt Projekte entwickelt werden. Der Sonderpreis ist mit 2.000 € dotiert. Bewerbungen für alle Kategorien sind bis 31. Juli 2019 möglich.

Quelle: GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur vom 07.02.2019; weitere Informationen: www.dieter-baacke-preis.de

„Irgendwas mit Medien!“ – Deutscher Multimediapreis ausgelobt

Seit 21 Jahren prämiert der Deutsche Multimediapreis mb21 die digitalen Projekte junger Medienmacher*innen. Ab sofort können sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 25 Jahre wieder an dem Wettbewerb beteiligen und Geldpreise im Wert von 11.000 Euro gewinnen. Websites, Blogs und Video-Kanäle haben im Wettbewerb genauso ihren Platz wie Podcasts, Apps und Games. Auch medienkünstlerische Installationen sowie Coding- und Maker-Projekte sind zugelassen. Digital, netzbasiert oder interaktiv – das sind die Kriterien, die die beim Deutschen Multimediapreis ausgezeichneten Projekte besonders kennzeichnen. Zusätzlich zum offenen Wettbewerb schreibt der Deutsche Multimediapreis das Jahresthema „Irgendwas mit Medien!“ aus. Denn die Veranstalter interessiert nicht nur, was junge Kreative heute mit Medien

machen, sondern vor allem, warum sie es tun. Wie haben sich Umgang und Haltung zu digitalen Medien in 21 Jahren entwickelt? Einsendeschluss ist der 19. August 2019.

Der Deutsche Multimediapreis wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie der Landeshauptstadt Dresden gefördert. Veranstalter sind das Deutsche Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) sowie das Medienkulturzentrum Dresden.

Weitere Informationen und Anmeldung: www.deutscher-multimediapreis.de
Quelle: Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum vom 09.04.2019
über www.jugendhilfeportal.de

Veranstaltungen

2. und 3. September 2019

Bremen

Fortbildungsreihe zum Thema Radikalisierungsprävention.
Modul III: Diversität, Rechtsextremismus und religiös
begründeter Extremismus

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., cultures interactive e. V.
www.adb.de/fachtagungen

17. bis 18. September 2019

Bremen

„The Future is Europe – mit Erasmus+ Bildung gestalten“ –
Jahrestagung der Nationalen Agentur beim BIBB

Veranstalter: EPALE Deutschland, Nationale Agentur beim BIBB
www.na-bibb.de/index.php?id=4589

19. bis 20. September 2019

Leipzig

2. EPALE Barcamp – Focus: Politische Erwachsenen-
und Weiterbildung

Veranstalter: EPALE Deutschland, Nationale Agentur beim BIBB; VHS Leipzig
<https://ec.europa.eu/epale/de>

25. und 26. September 2019

Berlin

Abschlussveranstaltung des Projekts „Empowered
by Democracy“

Veranstalter: Bundesausschuss Politische Bildung e. V.
<https://empowered-by-democracy.de>

9. und 10. Oktober 2019

Dachau

Fortbildungsreihe zum Thema Radikalisierungsprävention.
Modul IV: Antisemitismus, Rechtsextremismus und religiös
begründeter Extremismus

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., cultures interactive e. V.
www.adb.de/fachtagungen

14. und 15. November 2019

Berlin

AGJ-Transferkonferenz: ENGAGIERT, DABEI UND
ANERKANNT?! (Junge) islamische Akteure in der Kinder-
und Jugendhilfe

www.agj.de

26. und 27. November 2019

Tutzing

Jubiläumskongress: 60 Jahre Arbeitskreis
deutscher Bildungsstätten

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
www.adb.de/fachtagungen

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 6–7/2019 Schwerpunkt: Menschen mit Behinderungen

Heft 8/2019 Schwerpunkt: Louise Otto-Peters

Heft 9–11/2019 Schwerpunkt: Identitätspolitik

Heft 12/2019 Schwerpunkt: Lesen

Heft 13–14/2019 Schwerpunkt: bauhaus

Heft 15/2019 Schwerpunkt: Pariser Friedensordnung

Heft 16–17/2019 Schwerpunkt: Grundgesetz

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

Bildung und Erziehung, Heft 3/2019 Schwerpunkt: Politische Bildung im Lebenslauf

Bezug: Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen; www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 2/2019 Schwerpunkte z. B.: Brexit: Chaos ohne Ausweg? Der globale Flüchtlingspakt; Die neue atomare Bedrohung

Heft 3/2019 Schwerpunkte z. B.: Der furchterregende Aufstieg des Jair Bolsonaro; Fridays for Future – Der Kampf um die Empörungshöhe

Heft 4/2019 Schwerpunkte z. B.: 70 Jahre NATO; Der Aufstand der Gelbwesten; Westafrika: Fluchtursachen bekämpfen – aber richtig!

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

deutsche jugend, Heft 2/2019 Schwerpunkt: Politische Bildung mit Kindern und Jugendlichen

Heft 3/2019 Schwerpunkt: Jugendarbeit an der Schnittstelle zur Schule

Heft 4/2019 Schwerpunkt: Jugendverbände im gesellschaftlichen Umfeld

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

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: Sozialpolitik

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

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 1/2019 Schwerpunkt: Mythen der Weiterbildung – Mythes de la Formation Continue

Bezug: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonstraße 38, CH-8057 Zürich; www.alice.ch

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 1/2019 Schwerpunkte z. B.: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens; Die Europäische Kommission im Kampf um den Rechtsstaat

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

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: Inklusive Erwachsenenbildung

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

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: Gesellschaftsdiagnosen

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

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (BAJ), **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Digitaler Kinder- und Jugendschutz

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

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, **Heft 35–36/2019** Schwerpunkt: Lern- und Bildungsräume

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Computerspiele in der Jugendarbeit

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

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, **Heft 3/2019**

Schwerpunkt: @arbeit

Heft 4/2019 Schwerpunkt: Politik der Straße?

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

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: 70 Jahre Grundgesetz

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

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, **Heft 1/2019**

Schwerpunkt: Mittendrin außen vor – 10 Jahre Behindertenrechtskonvention

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

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: Hinderung. Inklusive Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

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

Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, **Heft 1/2019** Schwerpunkte: Deutsche Einheit (Sek. I); Föderalismus (Sek. II)

Heft 2/2019 Schwerpunkte: Geld (Sek. I); Geldpolitik (Sek. II)

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

pb-digital

Landkarte der Forschung zur politischen Bildung ist online

Die Fachstelle politische Bildung/Transfer für Bildung e. V. hat die Landkarte der Forschung zur politischen Bildung online gestellt. Sie gibt einen generellen Überblick über die Forschungslandschaft. Alle Interessierten aus Wissenschaft und Praxis können Forschungsstellen finden und miteinander in Kontakt treten. In der digitalen, geografischen Landkarte sind Wissenschaftler*innen und Forschungseinrichtungen zu finden, die politische Bildung zum Forschungs- und Lehrgegenstand haben. Aufgeführt werden Forschungsschwerpunkte und -methoden, disziplinäre Vertiefung, Altersgruppen und Bereiche, zu denen geforscht wird, z. B. außerschulische Jugendbildung, Schule, Erwachsenenbildung sowie das Geschlecht der forschenden Personen und Weblinks zu weiteren Informationen. Die Landkarte ist darüber hinaus eine Informationsgrundlage für die Arbeit der Fachstelle politische Bildung, die den Austausch und die feldübergreifende Zusammenarbeit zwischen und innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen, aber auch zwischen Wissenschaft und Praxis, fördert.

Quelle, Landkarte und weitere Informationen: <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte>

Civil Society Toolbox: Neuer Instrumentenkasten für Capacity Building

Die „Civil Society Toolbox“ bietet Methoden, Arbeitsblätter, Konzeptpapiere und weitere Tools zur Vorbereitung und Durchführung von Workshops in Nonprofit-Organisationen. Zu den Themenschwerpunkten zählen z. B. Arbeit mit Ehrenamtlichen, Entscheidungsprozesse und Fundraising. Die Toolbox ist in englischer und türkischer Sprache verfügbar und wurde von MitOst e. V. gemeinsam mit internationalen Partnerorganisationen entwickelt.

<http://civilsocietytoolbox.org>

Atlas der Zivilgesellschaft

Der neue „Atlas der Zivilgesellschaft“ von Brot für die Welt ist erschienen. Er kann über die Homepage heruntergeladen werden. Zudem steht weiteres Material zur Verfügung. Zivilgesellschaftliche Akteure haben weltweit alarmierend wenig Handlungsspielraum. Nur vier Prozent der Weltbevölkerung leben in Ländern mit offener Zivilgesell-

schaft. In den anderen Ländern ist die Zivilgesellschaft beeinträchtigt, beschränkt, unterdrückt oder komplett geschlossen. Der Report zeigt die Lage weltweit und die Entwicklung in einzelnen Staaten wie Ungarn und Mexiko.

www.brot-fuer-die-welt.de/themen/atlas-der-zivilgesellschaft

Online-Portal für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit

Das Online-Portal bündelt Informationen und wertvolle Tipps, die zur Begleitung von Geflüchteten wichtig sind und den Ehrenamtlichen bei ihrer Arbeit helfen können. Es werden Angebote, z. B. für die Sprachbegleitung gemacht, gute Beispiele präsentiert und es wird die Möglichkeit zum direkten Austausch mit anderen gegeben. Für die Qualifizierung der Arbeit wird z. B. ein kostenloser Onlinekurs mit individuell gestaltetem Lehrplan angeboten. Es ist ein Projekt des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. in Kooperation mit dem Learning Lab der Universität Duisburg-Essen.

www.vhs-ehrenamtsportal.de

Medien und Links zur Medienkompetenz der bpb: Thema „Fake News“

Die Tagcloud „Orientierung im Medienalltag“ ist eine Ergänzung zur Medienkompetenz-Datenbank auf bpb.de. Nach Schlagworten sortiert gibt es dort eine Übersicht aktueller Angebote zur Medienerziehung. Diese bietet den Einstieg zur weiteren Vertiefung der Themen. Unter dem Begriff „Fake News“ findet sich hier eine hilfreiche Zusammenstellung kommentierter Links zu Angeboten der Medienbildung. In einem ersten Teil geht es um Angebote zum kritischen Umgang mit Quellen, darunter z. B. pädagogische Materialien und Elternratgeber, Checklisten, ein Film oder ein Quiz. In einem zweiten Teil bietet die Sammlung Links zu speziellen Angeboten für die politische Bildung – immer zu der Frage nach der Glaubwürdigkeit von Informationen nicht nur in den Medien, sondern in allen Bereichen der Gesellschaft.

www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/243064/fake-news

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2019

50. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Ulrich Ballhausen und Dr. Paul Ciupke

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Wolfgang Pauls, Dr. Beate Rosenzweig, Dr. Michael Schröder, Ulrike Steimann

Redaktions- und Bezugsanschrift:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Ruksaldruck GmbH + Co. KG, ruksaldruck.de

Bildnachweis: Copyrightthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €

1 bis 3 Abonnements: jährlich 20 €

ab 4 Abonnements: jährlich 16 €

Abonnements für Studenten, Praktikanten,

Referendare, Arbeitslose: jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt und maßgeblich aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Die **Außerschulische Bildung** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift Außerschulische Bildung ...

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.

AdB

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de