

RESILIENT!

Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsbeste Bildungsarbeit für Demokratien

PROJEKT-HANDREICHUNG FÜR
POLITISCHE BILDNER*INNEN

Bild: ©iStock.com/MicroStockHub

IMPRESSUM

Diese Handreichung erschien 2024 im Rahmen des Projektes „Resilient! Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsfeste Bildungsarbeit für Demokratien“ des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V., vertreten durch Wilfried Klein (Vorsitzender), mit Förderung durch die Bundeszentrale für politische Bildung / bpb.

Herausgeber:

Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V.
c/o GSI Gustav Stresemann Stiftung
Langer Grabenweg 68
53175 Bonn

E-Mail: info@bap-politischebildung.de
Tel.: 0228 8107 968
www.bap-politischebildung.de

Redaktion:

Felix Nolte

Grafikdesign:

Konturenreich, Matthias Hugo

© 2024 Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V.

Für die Inhalte der durch Hyperlinks erreichbaren Webseiten übernimmt der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V. keine Haftung.

Inhaltsverzeichnis

- 4 Vorwort**
- 5 Einleitung**
- 6 Fortbildungsbericht:** Unsicherheiten gemeinsam erkennen – Ambiguitätstoleranz als Ausgangspunkt einer konstruktiven Didaktik der Politischen Bildungsarbeit
- 12 Ambiguitätstoleranz:** Uneindeutigkeit und Widersprüche aushalten: Die Relevanz von Ambiguitätstoleranz
- 18 Fortbildungsbericht:** Individuelle Resilienz oder doch mehr Begegnung?! Emotionen und Konflikte in der Politischen Bildung
- 24 Emotionen:** Politische Bildung: Emotions- und ungleichheitssensibel
- 32 Konfliktverarbeitung:** Konsens, Kompromiss, Mehrheitsentscheidung: Unterschiedliche Modi der Konfliktverarbeitung
- 38 Fortbildungsbericht:** Zurück in die Zukunft: Wie die Utopiefähigkeit der Hoffnungslosigkeit entgegenstehen kann
- 44 Utopiebildung:** In krisenbehafteten Zeiten Alternativen thematisieren – Möglichkeiten einer Utopiebildung für die politische Bildung
- 50 Atopien:** Politische Bildung in postapokalyptischen Zeiten
- 55 Ausblick**

Vorwort

Über die Frage, was politische Bildung leisten soll – und darf – wird schon so lange gestritten wie es den Begriff der politischen Bildung gibt. Egal in welchem Begriffsnamen dieses Bildungssegment, das sich dem Politischen als Gegenstand verschrieben hat, daherkommt, es geht immer um das Öffentliche, um das Gemeinwesen betreffende, um das Verhältnis zwischen dem Gemeinwesen und dem Individuum und um die je nach Ausprägung mal aktivere, mal passivere Handlungsfähigkeit des Bürgers, citizen, Untertans.

Die konkrete Ausgestaltung ist interessengeleitet – wie sollte es auch anders sein? – und fügt sich ein in das Selbstverständnis des jeweiligen Gemein- bzw. Staatswesens. Wir führen die Debatte über das, was die politische Bildung sein will – oder darf – im Kontext aufgeklärter, moderner Gesellschaften, die von der Autonomie des einzelnen Bürgers ausgeht, der selbstbewusst als Teil des Souveräns handelt.

Eine so verstandene politische Bildung geht davon aus, dass der Lernende, der Teilnehmer an einem Bildungsprozess durch diesen Prozess befähigt wird, im Bewusstsein seiner eigenen Interessen aufgeklärt zu handeln. Das System der politischen Bildung hat für diesen Prozess die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit der Lernende im Übrigen eigenständig und handlungsorientiert lernen und Erkenntnisgewinne erzielen kann, die ihn bei seinem Handeln leiten sollen.

Alle anderen Fragen sind instrumenteller Natur. Wie es in der mathematischen, naturwissenschaftlichen oder kulturellen Bildung selbstverständlich einiger Kenntnisse über Instrumente, Medien und Methoden bedarf, so ist das auch in der politischen Bildung. Diese Instrumente tangieren aber nicht das Wesen der politischen Bildung – sie helfen lediglich, das Projekt „politische Bildung“ umzusetzen.

Manchmal ist es aber so, dass durch die (zu) starke Betonung von Instrumenten der Eindruck entsteht, die Instrumente seien das Wesentliche. Das ist gerade in den letzten Jahren zu beobachten, wo die Beschleunigung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen mit Folgen für das Politische, das Öffentliche den Wunsch ins Unermessliche wachsen lässt, doch mit passenden Instrumenten ausgestattet zu werden, um die Veränderungen zu bewältigen, zu bearbeiten. Dabei wird dann schon mal übersehen, dass die politische Bildung auch die Dimension des politischen Handelns und damit der politischen Veränderung hat.

Wenn wir hier also eine Fortbildungsreihe „Resilient! Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsste Bildungsbildung für Demokratie“ aufgelegt haben, sollte eines nie vergessen werden: Politische Bildung zielt zuallererst nicht auf *Verhaltensänderung*, sondern auf *Verhältnisänderung* ab.

Denn das Politische ist der Gegenstand der politischen Bildung. Nicht das Persönliche.

Wilfried Klein ist Vorsitzender des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V. sowie Geschäftsführer der GSI Gustav-Stresemann-Stiftung in Bonn. Seit nunmehr dreißig Jahren arbeitet er in der außerschulischen politischen Bildung, zunächst als Jugendbildungsreferent, dann als Leiter eines Bildungswerkes in Köln mit eigener Bildungsstätte, später als Grundsatzreferent der Landeszentrale für politische Bildung NRW sowie als Leiter des Fachbereichs Förderung bei der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).



Einleitung

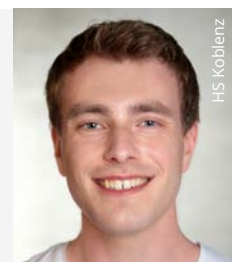
Liebe Kolleginnen und Kollegen in der politischen Bildung,

der Begriff „Resilienz“ scheint in den letzten Jahren Konjunktur zu haben: Geht es um Anpassungsfähigkeit, Widerstandskraft oder Krisenfestigkeit, so scheint der Begriff all dies adäquat zu subsumieren und ist daher in aller Regelmäßigkeit zu hören und zu lesen. Fraglos ließe sich „Resilienz“ im Kontext der politischen Bildung mannigfaltig interpretieren und über verschiedene Zugänge erschließen. Das einjährige Projekt „Resilient! Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsfeste Bildungsarbeit für Demokratien“ des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) näherte sich über einen kompetenzorientierten Ansatz: Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit und Utopiefähigkeit wurden als zentrale Elemente einer demokratischen und zugleich unsicherheitssensiblen Didaktik angedacht, die dem aktuellen, von diversen Krisen und Umbrüchen geprägten Zeitgeschehen Rechnung tragen und sowohl als Bildungsziel als auch als Bildungsansatz fungieren können.

Zu den drei Kompetenzen haben wir in den vergangenen Monaten digitale Veranstaltungen durchgeführt, die von politischen Bildner*innen aus dem gesamten Bundesgebiet verfolgt wurden und sich großer Resonanz erfreuten. Damit die dort gewonnen Erkenntnisse auch über den Projektzeitraum hinaus erhalten bleiben, beinhaltet diese Handreichung Berichte zu allen drei Fortbildungen: Sie bieten einen Einblick in die vielen Fachinputs und Workshops der Referierenden sowie in die Fragen und Diskussionen der Teilnehmenden und resümieren die wesentlichen Ergebnisse. Außerdem finden sich in dieser Handreichung themenbezogene Fachartikel, die einzelne Inhalte vertiefen, ergänzen oder aus ganz anderen Perspektiven betrachten: So beschreibt Larissa Bothe die Relevanz von Ambiguitätstoleranz für demokratische Gesellschaften und diskutiert zugleich, ob Ambiguitätstoleranz (auch) eine Frage der Privilegien ist. Prof. Dr. Helmut Bremer beleuchtet, warum Emotionen in der politischen Bildung nicht als Störfaktor, sondern als Quelle der Erkenntnis gesehen werden sollten, während Dr.in Manon Westphal verschiedene Modi der Konfliktverarbeitung aufzeigt. Außerdem plädiert Sarah Göhmann für eine starke Utopiebildung, wohingegen Dr. Werner Friedrichs argumentiert, dass politische Bildung in Zukunft ohne Zukunft funktionieren muss.

An dieser Stelle möchte ich den zahlreichen Referierenden, Autor*innen und Veranstaltungsteilnehmer*innen danken, aus deren Beiträgen, Kommentaren und Diskussionen diese Handreichung entstehen konnte. Der Dank geht zudem an die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), deren Förderung das Projekt ermöglicht hat.

Felix Nolte ist Leiter des Projektes „Resilient! Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsfeste Bildungsarbeit für Demokratien“ beim Bundesausschuss Politische Bildung. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter für Forschungs- und Innovationsmanagement an der Hochschule Koblenz und begleitete freiberuflich das Projekt „Ohne Filter! Das politische Café am Nachmittag“ zur aufsuchenden politischen Bildung am Arbeitsplatz, durchgeführt vom Gustav-Stresemann-Institut in Bonn.



Unsicherheiten gemeinsam erkennen – Ambiguitätstoleranz als Ausgangspunkt einer konstruktiven Didaktik der Politischen Bildungsarbeit



FELIX NOLTE

Bild: iStock.com/BrianJackson

Transformationsprozesse, multiple Krisen sowie eine immer komplexer werdende Welt lassen mitunter den Wunsch nach einfachen Lösungen aufkommen – ein Wunsch, den sich antidemokratische und verschwörungsideologische Strömungen bisweilen zunutze machen. Politische Bildung, die für demokratische und pluralistische Werte eintritt, hat dieser Herausforderung zu begegnen. Doch wie kann sie dies tun, ist sie doch selbst mit Unsicherheiten und Widersprüchen konfrontiert? In der ersten Fortbildung des „Resilient“-Projektes am 25. Oktober 2023 lautete eine mögliche Antwort: *Ambiguitätstoleranz*.

FACHINPUT: AMBIGUITÄTSTOLERANZ ALS ZENTRALES KONZEPT DER DEMOKRATIEBILDUNG

Den Auftakt hierzu machte aus Oslo zugeschaltet Prof.in Dr.in Claudia Lenz von der Norwegian School auf Theology, Philosophy and Society: Sie stellte die Frage in den Raum, wie ein Bedürfnis nach Orientierung und Zugehörigkeit auch dann bedient werden kann, wenn es keine statischen Gewissheiten gibt; Ambiguitätstoleranz spiele dabei eine wichtige Rolle. Darunter verstehe sie die Kompetenz, Uneindeutiges und Fremdes nicht nur aushalten und tolerieren, sondern konstruktiv gestalten zu können. Voraussetzung dafür sei die Akzeptanz, dass Wissen begrenzt ist und widersprüchliche Schlussfolgerungen möglich sind. Das Fremde in sich sowie das Eigene im Fremden zu erkennen – z. B. bei interkulturellem Kontakt – mache einen weiteren Aspekt aus. Außerdem müsse man sich eingestehen, dass man stets unter ungewissen Voraussetzungen handelt und keine Kontrollversprechen geben kann – letzteres werde besonders in autoritären Systemen gerne ausgeblendet. Als Konsequenz dürfe man daher nie ausschließen, dass das für mich Fremde relevant sein könnte, woraus die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für demokratische wie diverse Gesellschaften resultiere.

Wie aber kann man Ambiguitätstoleranz entwickeln und welchen Beitrag kann politische Bildung dazu leisten? Aus Sicht von Prof.in Lenz sei Ambiguitätstoleranz nicht theoretisch vermittelbar, sondern müsse durch demokratische Prozesse und dem Umgang mit Diversität erfahren werden. Politische Bildungsangebote könnten hierfür Räume schaffen, um Selbstreflexion und Offenheit außerhalb der eigenen „Echokammer“ zu trainieren. Teilnehmende sollten erfahren, dass es konstruktiv sein kann, mit anderen zu handeln und zu verhandeln. Wissenskonstruktion und Wahrheitssuche ließen sich auf diese Weise als intersubjektives Unterfangen begreifen, indem man gemeinsam nach gültigen Erkenntnissen sucht und Kriterien

dafür entwickelt, was gültig ist und was nicht. In solchen Prozessen gelte es, Empathie und Perspektivenwechsel einzuüben, um das Bewusstsein für die Begrenztheit und Vorläufigkeit des eigenen Wissens zu stärken.

Aus dem Teilnehmendenkreis kamen in diesem Zuge Fragen auf, was dies in ganz praktischen Fällen bedeute: Sollte man z. B. das Leugnen von Corona einfach so hinnehmen? Oder müsste man sich tägliche Pegidademos o.ä. gefallen lassen? Claudia Lenz verneinte dies, denn Ambiguitätstoleranz bedeute nicht *everything goes*.

Man dürfe es nicht beim Aushalten von Widersprüchen belassen, sondern müsse sich aktiv damit auseinandersetzen, welche Anliegen hinter den Personen stehen, die entsprechende Positionen vertreten,

und wie man diese bedienen kann – dazu brauche man nicht mit ihnen einverstanden zu sein. Hilfreich sei dafür eine „empathische Neugier“, indem man in Kontakt bleibt und beständig die Ursache von Standpunkten hinterfragt, undemokratische Aussagen gleichzeitig jedoch zurückweisen kann. Doch wie sieht es mit Positionen aus, die in einer Demokratie nicht verhandelbar sein sollten, etwa eine Anzweiflung der Menschenrechte, lautete eine weitere Nachfrage. Für Lenz bestehe hier in der politischen Bildung ein starker Impuls, dass manche Fragen nicht gestellt oder behandelt werden dürften, sie plädierte jedoch dafür, dass man sie eher einbeziehen als exkludieren sollte. In der Praxis funktioniere dies z. B. über entsprechende Gegenfragen, wie: Was wäre denn die Konsequenz, wenn nicht alle Menschen die gleichen Rechte hätten? Was würde das für dich bedeuten? Überhaupt seien Dilemmata-Trainings ein adäquates Mittel zur Ausbildung von Ambiguitätstoleranz, ebenso wie ein „sich selbst aufs Spiel setzen“: Aus einer Debatte (ich will gewinnen) geht man erst in eine Diskussion (logisches Verhandeln von Argumenten) und dann in einen Dialog (ich öffne mich und kann andere Perspektiven einnehmen) über.

Insgesamt gehe es bei Ambiguitätstoleranz weniger um das eine pädagogische Konzept und die eine Kompetenz als um eine ganze Bildungskultur:

Dies müsse über längere Zeit und durch vielfältige Erfahrungen passieren, einmalige Erfahrungen seien unzureichend. Auch seien Erfahrungen von Machtlosigkeit und Marginalisierung in Bildungskontexten – etwa in der Schule – unbedingt zu vermeiden, böten sie doch denkbar schlechte Voraussetzungen für die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz. Dagegen sei die Erfahrung von Gleichwertigkeit in Diversität und demokratischen Prozessen zentral für die Entwicklung demokratischer Resilienz.

WORKSHOP: HANDELN UNTER DEM ZWANG DES NICHTWISSENS

Anknüpfend daran zeigte Lisa Lewien von der John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der Demokratie in einem vertiefenden Workshop auf, wie Ambiguitätstoleranz zur Stärkung der politischen Handlungsfähigkeit beitragen kann. Dazu ließ sie die Teilnehmenden zunächst Situationen aus deren Alltag und Berufsleben reflektieren, in denen sie mit Momenten des Nichtwissens konfrontiert waren. Schnell zeigte sich, dass eben solche Momente in aller Regel mit negativen Emotionen wie Ohnmacht, Stress und Angst einhergehen. Lisa Lewien insistierte, dass man keine Angst vor der Angst haben dürfe. Nichtwissen und Ambiguitäten sowie der Umgang damit seien zentral für Demokratien und betreffen ausnahmslos jeden Menschen, lediglich die Themen und Fragen unterschieden sich. In Bezug auf politische Bildungsprozesse seien negative Emotionen jedoch problematisch, da sie den Menschen für das Lernen verschließen, wohingegen positive Emotionen das Gehirn für Lernprozesse öffnen. Sowohl für politische Bildner*innen als auch für Teilnehmende von politischen Bildungsangeboten bringe dies

laut Lewien folgende Konsequenzen: Man müsse anerkennen, dass Nichtwissen Angst und Unsicherheit auslöst, aber auch verinnerlichen, dass dies normal ist. Durch Kommunikation und Austausch über dieses Gefühl lasse sich die Dissonanz auflösen und ein gemeinsamer Umgang finden, mit dem man die Angst in andere, konstruktive Emotionen wandeln kann. Daraus könnten dann mannigfaltige positive Aspekte resultieren, etwa die Stärkung der eigenen Reflexionsfähigkeit, des politischen Selbstvertrauens sowie der kollektiven und individuellen Aushandlungs- und Problemlösefähigkeit. Ebenso fördere es wertschätzende Kommunikation sowie das Anerkennen von Emotionen, Vielfalt und Verschiedenheit, was Zugang zu individuellen Haltungen und Werten verschaffe.

In der anschließenden Arbeitsphase erarbeiteten die Teilnehmenden Kompetenzen und Umsetzungsmethoden, die den konstruktiven Umgang mit Nichtwissen in politischen Bildungskontexten fördern können. Unter Kompetenzen, welche Ambiguitätstoleranz zugutekommen, wurden bspw. analytische Fähigkeiten im Sinne von inhaltlicher Differenzierung, Reflexionsvermögen und Einfühlsamkeit sowie Kontaktfreudigkeit und Zuhörbereitschaft genannt. Für politische Bildungssettings bedeute dies, dass man eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft, in der Emotionen nicht nur berücksichtigt, sondern offen besprochen und hinterfragt werden können. Für die Rolle politischer Bildner*innen folgerten sie, dass auch diese die eigenen Unsicherheiten sichtbar machen sollten und nicht zu tun bräuchten, als hätten sie auf alles eine Antwort. Stattdessen könne gemeinsam mit Teilnehmenden von Workshops, Seminaren etc. nach Antworten gesucht und dieser Prozess transparent in den Vordergrund gestellt

werden. Dabei lohne es sich, als politische Bildner*innen die eigene Haltung kontinuierlich zu hinterfragen und in entsprechenden Situationen die eigene emotionale Betroffenheit zu reflektieren. Ambiguitätstoleranz ist damit nicht nur Bildungsinhalt, sondern auch Bildungsansatz.

WORKSHOP: DER WUNSCH NACH KLARHEIT

In einem zweiten Workshop ging es um die Frage, wie Ambiguitätstoleranz helfen kann, gegen Verschwörungserzählungen anzugehen. Katharina Baumgartner von der Bildungsstätte Anne Frank ließ die Teilnehmenden zunächst von persönlichen Erfahrungen berichten, in denen sie mit Verschwörungserzählungen konfrontiert waren. Dies reichte vom beruflichen Alltag, etwa bei Teilnehmenden von Bildungsangeboten, bis in den privaten Raum, etwa beim Yogakurs. Anschließend konnte jeder in einer Barometer-Übung anonym Position zu mehr oder weniger polarisierenden Fragen beziehen: Isst man das Brot mit Nutella und Butter? Darf man trotz Klimawandel mit dem Flieger in den Urlaub? Und wie steht man eigentlich zu den aktuellen Ereignissen in Israel und Gaza? So konnte Ambiguitätstoleranz optisch erfahrbar gemacht werden, denn zu allen Fragen gab es verschiedene Meinungen, aber kein Richtig oder Falsch. Aus Sicht der Teilnehmenden sei es leichter, andere Positionen auszuhalten, wenn es um banale (Nutella) als um wichtige (Nahostkonflikt) Fragen gehe. Baumgartner ermunterte dazu, andere Positionen stets zu hinterfragen:

Anschließend erfolgte ein Überblick zu Verschwörungserzählungen im Allgemeinen: Bei diesen liege die Annahme vor, dass die Geschehnisse der Welt durch geheime Mächte gelenkt werden und nichts durch Zufall geschieht. Verbreiter solcher Erzählungen müssten dabei gar nicht zwangsläufig an diese glauben; manche hielten sie schlichtweg politisch für nützlich. Ihre Strategien beruhten auf provokanten Suggestivfragen, fragwürdigen Expert*innen und einem manichäischen Weltbild: Indem Verschwörungserzählungen die Welt in eine Dichotomie aus Gut und Böse einteilen, werde Komplexität drastisch reduziert und ein vermeintliches Versprechen von Kontrolle und Sicherheit gegeben. Dies stoße gerade bei solchen Personen auf offene Ohren, welche ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Ordnung und Struktur haben und die in der Verschwörungserzählung nicht nur eine Entlastung, sondern auch die positive Wahrnehmung einer Gruppenzugehörigkeit erfahren. Gleichzeitig bildeten Verschwörungserzählungen damit einen Gegenpol zur Ambiguitätstoleranz: Während es bei ersteren darum gehe, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten auszublenden oder gezielt zu reduzieren, nehme man diese bei zweiterer bewusst und konstruktiv an.

An dieser Stelle könne die politische Bildung ansetzen, denn durch die Stärkung von Ambiguitätstoleranz sinke die Anfälligkeit für Verschwörungserzählungen. Um Ambiguitätstoleranz in pädagogischen Räumen zu vermitteln, müsse diese auch entsprechend im Bildungsansatz implementiert werden: Politischer Bildung komme keine Richterrolle zu,

Oft gehe man fälschlicherweise davon aus, dass man die Beweggründe anderer Personen kenne; dies sei oft ein Trugschluss, man solle neugierig bleiben und nachfragen.



iStock.com/ONYXprj

entsprechend seien Aussagen nicht unmittelbar zu bewerten. Durch Wertschätzung und authentisches Interesse an den Äußerungen eines jeden Einzelnen entstehe erst die Vertraulichkeit, die Grundvoraussetzung für offene und selbstreflektierende Diskurse notwendig sei.

Ebenso wie bei Claudia Lenz wurde jedoch auch hier festgehalten, dass dies keineswegs ein everything goes impliziere: Sowohl politische Bildner*innen als auch Teilnehmende hätten jederzeit das Recht, klar zu benennen, wenn eine Aussage für sie nicht in Ordnung sei. Der Transparenz halber sollte man dies konkret begründen und sich selbst zugleich bewusst machen, dass wir alle von bestimmten negativen Denkstrukturen geprägt sind. Zielführend sei es daher, gemäß des Eisbergmodells zwischen einer Person und ihrer Haltung zu unterscheiden. Eine Aussage oder Haltung sei stets nur oberflächlich sichtbar, dahinter stünden jedoch mannigfaltige Gründe, Interessen, Erfahrungen, Bedürfnisse und Emotionen. Diese gelte

es zu hinterfragen, z. B.: Warum wird diese Ansicht vertreten, welche Motive stehen dahinter, weshalb wurde ein bestimmter Begriff benutzt? Gleichzeitig lohne es sich, eine Betroffenenperspektive herzustellen: Was könnten diese Aussagen bei anderen auslösen, was macht das mit ihnen?

Insgesamt stelle sich Ambiguitätstoleranz in der politischen Bildungsarbeit weniger als Training mit Methoden als ein Way of Life dar. Indem man zu kritischem Denken und einem demokratischen Wertekompass anleite, entziehe man verschwörungsideologischen sowie rassistischen Einstellungen den Boden. Das finale Fazit lässt sich auch auf die gesamte Fortbildung übertragen: Um sich der Komplexität der Welt zu stellen, brauche diese nicht vollumfänglich verstanden werden. Von niemanden könne erwartet werden, alles richtig zu machen und alles zu berücksichtigen. Ziel sei es dagegen, dass man Widersprüche bemerkt und diese als Teil einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft annimmt.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Besand, Anja (2021): Was Ambiguitätstoleranz (möglicherweise) nicht ist. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten: Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript Verlag.

Bildungsstätte Anne Frank (2022): Antisemitismus in Verschwörungstheorien. Online unter: <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/blog/antisemitismus-in-verschoerungstheorien> [15.02.2024]

Brenner, Helmut (2019): Politik, Emotionen und Habitus. Plädoyer für eine emotions- und ungleichheitssensible politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 159-172.

Hufer, Klaus-Peter (2023): Ambiguitätstoleranz. Ein Kurswechsel der politischen Bildung. In: weiter bilden 2023 (4), S. 27-29.

Lenz, Claudia (2021): Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften. Online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/ambiguitaetstoleranz> [15.02.2024]

Mirasyedi, Aileen (2021): Widersprüche aushalten lernen. Mit Ambiguitätstoleranz gegen Verschwörungsideologien. Online unter: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/ambiguitaetstoleranz> [15.02.2024]

Streitböcker, Wolfgang (2019): Lernen, mit Mehrdeutigkeit zu leben. Online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ambiguitaetstoleranz-lernen-mit-mehrdeutigkeit-zu-leben-100.html> [15.02.2024]

Transfer für Bildung e. V. (2022): Ambiguitätstoleranz. Online unter: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/grundbegriffe/ambiguitaetstoleranz> [15.02.2024]

DIE REFERENT*INNEN

Prof.in Dr.in Claudia Lenz, Lehrstuhl für Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt auf Rassismus- und Antisemitismusprävention an der Norwegian School auf Theology, Philosophy and Society



Lisa Lewien, wissenschaftliche Mitarbeiterin der John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der Demokratie an der TU Dresden



Katharina Baumgartner, Referentin für Verschwörungsideologien und Antisemitismus an der Bildungsstätte Anne Frank



Uneindeutigkeit und Widersprüche aushalten: Die Relevanz von Ambiguitätstoleranz



LARISSA BOTHE

Bild: iStock.com/Eskemar

In einer pluralen Gesellschaft treffen viele unterschiedliche Meinungen und Perspektiven aufeinander. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, einen Umgang mit diesen zu finden. Neben einem konstruktiven Austausch über die Verschiedenheiten braucht es ebenso die Fähigkeit, Uneindeutigkeit und Widersprüche auszuhalten. Diese Fähigkeit wird auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet. Die Förderung von Ambiguitätstoleranz ist auch Aufgabe der politischen Bildung, insbesondere mit Blick auf die Stärkung des demokratischen Miteinanders.

EINLEITUNG

Wir leben in einer pluralen Gesellschaft, geprägt von den verschiedensten Diversitätsfaktoren und unterschiedlichen Sozialisationsfaktoren. Zudem entwickelt sich die Welt stetig weiter, und während die einen scheinbar immer „vorne dabei“ sind, können andere den Veränderungen nicht mehr folgen. Der Soziologe Steffen Mau (2023) spricht in diesem Zusammenhang auch von Veränderungserschöpfung. Die Welt, in der wir leben, wird somit immer komplexer: Medien und Medienkonsum verändern sich, alles wird schnelllebiger, Krisen wie die Corona-Pandemie oder der Klimawandel sowie Kriege stellen uns im Alltag vor Herausforderungen. Doch wie können wir mit dieser Komplexität umgehen, welche Kompetenzen brauchen wir hierfür und welchen Beitrag kann die politische Bildung zur Förderung dieser Kompetenzen leisten? In diesem Beitrag wird das Modell der Ambiguitätsintoleranz zur Beantwortung bemüht und auf seine Relevanz für das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft sowie auf den Stellenwert und Nutzen für die politische Bildung eingegangen. Insbesondere die Frage, inwiefern Ambiguitätstoleranz als Mittel gegen antidemokratische und antipluralistische Haltungen wirken und entsprechend als Bestandteil von Demokratiekompetenz fungieren kann, wird beleuchtet.

DAS MODELL DER AMBIGUITÄTSTOLERANZ

Die Psychologin Else Frenkel-Brunswik (1949) hat das Modell der **Ambiguitätstoleranz** erarbeitet. Ambiguitätstoleranz beschreibt die Fähigkeit eines Individuums, die Koexistenz von positiven und negativen Eigenschaften (Mehrdeutigkeit) in ein und demselben Objekt erkennen und aushalten zu können. Ist es einem nicht möglich mit dieser Mehrdeutigkeit und den daraus entstehenden Widersprüchlichkeiten umzugehen, ist **Ambiguitätsintoleranz** vorherrschend.

Für viele Menschen ist Ambiguität, also mit Mehrdeutigkeit und den daraus resultierenden Widersprüchen umzugehen, schwer mit den eigenen Bedürfnissen nach Sicherheit, Ordnung und Klarheit zu vereinbaren.

Es besteht ein großer Wunsch nach Eindeutigkeit. Entsprechend produziert Ambiguitätsintoleranz einfache Zuschreibungen, lässt einen differenzierten Blick nicht zu und bedient sich klassischen Gut-Böse-Schemata.

Im Umkehrschluss lässt sich zudem festmachen, dass Ungewissheit und Mehrdeutigkeit häufig als Verunsicherung oder als Bedrohung empfunden werden und sich in Angst, Verleugnung oder gar Aggressivität ausdrücken können. Eine ambiguitätsintolerante Haltung macht es somit schwierig, sich in einer pluralistischen Gesellschaft zurecht zu finden (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2013).

AMBIGUITÄTSTOLERANZ UND POLITISCHE BILDUNG

Ziel der politischen Bildung ist es u.a., den Menschen dazu zu befähigen, Antworten auf generelle Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu finden. Die deutsche Gesellschaft ist pluralistisch und entsprechend treffen im Alltag ganz unterschiedliche Positionen und Perspektiven aufeinander. Diese entstehen nicht nur aus den ‚klassischen‘ Diversitätsfaktoren wie Religion, Herkunft, sexuelle Orientierung usw., sondern auch aus einem sich unterscheidenden Werteverständnis oder unterschiedlichen Werteinterpretationen (More in Common 2019). Das Verständnis von Pluralität sollte daher noch weiter gefasst werden als dies häufig der Fall ist.

Um die Menschen zu befähigen sich eine eigene Meinung zu bilden und entsprechende Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Streitthemen zu finden, gibt die politische Bildung keine Antworten vor, sondern bietet im Sinne des Kontroversitätsgebots Zugang zu verschiedenen demokratischen Positionen und Perspektiven. Ziel ist es, die Teil-

nehmenden zu befähigen, sich selbstreflektiert und kritisch mit den entsprechenden Positionen auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage zur Meinungsbildung zu befähigen.

Dazu zählt auch ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es insbesondere in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und moralischen Konflikten nicht immer eine Eindeutigkeit gibt und dass es ein hoher demokratischer Wert ist, dass diese Uneindeutigkeiten nebeneinander existieren können.

Konkret können zwei Stufen unterschieden werden, in denen die politische Bildung potenziell die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz stärken und weiterentwickeln kann. Die erste Stufe beinhaltet, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche zu erkennen und wahrzunehmen. Die zweite konzentriert sich auf den Umgang mit den jeweiligen Uneindeutigkeiten. Beide Stufen bauen aufeinander auf.

RELEVANZ VON AMBIGUITÄTSTOLERANZ IN EINER DIVERSEN GESELLSCHAFT

Es kann viele Menschen irritieren und verunsichern, wenn sie keine eindeutigen Antworten erhalten. Gerade in unserer leistungsorientierten Gesellschaft ist in Schule, Ausbildung, Arbeitsleben und sogar in der Erziehung der Rahmen, in dem etwas als ‚richtig oder falsch‘ bewertet wird, vermeintlich klar gesteckt (Bewertungskriterien). Das heißt, die Tatsache, dass eben nicht alle Fragestellungen eindeutig zu beantworten sind, entspricht nicht der erlebten Gewohnheit.

Zudem bilden diese erlernten Bewertungskriterien eine Orientierungsgrundlage, die es stetig kritisch zu hinterfragen gilt. Im Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft sind diese Kriterien vielleicht nicht immer oder auch gar nicht mehr passend, da viele verschiedene Perspektiven und Positionen aufeinandertreffen, die nicht in richtig vs. falsch einteilbar

sind. Im Gegenteil ist es gerade deren Koexistenz, die einen wichtigen Bestandteil im demokratischen Miteinander bildet.

Die gesellschaftliche Herausforderung besteht somit darin, in den Austausch zu gehen, andere Positionen zu hören und die eigenen Perspektiven zu hinterfragen sowie sich vom Denkmuster Richtig-Falsch zu lösen bzw. kritisch zu hinterfragen, ob dieses für die Problemlage zielführend ist. Damit dies gelingt, bedarf es zweier Fähigkeiten. Neben der Dissenstoleranz (Westphal 2020), das heißt anzuerkennen, dass Streit und Konflikte Bestandteil des Zusammenlebens sind, braucht man auch die Kompetenz, anzuerkennen, dass es nicht immer nur eine Wahrheit geben kann.

AUSWIRKUNG VON AMBIGUITÄTSINTOLERANZ AUF DAS DEMOKRATISCHE MITEINANDER

Zudem ergibt sich aus dem Vorhandensein von Ambiguitätsintoleranz eine weitere Herausforderung, wenn nicht sogar Gefahr. Jim Sidanius (1978) beobachtet eine Korrelation zwischen Ambiguitätsintoleranz und antidemokratischen Einstellungen. Bei diesen Einstellungen muss es sich nicht nur um gefestigte Ideologien handeln. Ambiguitätsintoleranz trägt dazu bei, dass sich Diskriminierungs- und Vorurteilsmechanismen aufrechterhalten, da sich diese aufgrund des Strebens nach Eindeutigkeit einem Otherring und entsprechender Zuschreibungen bedienen.

Wenn man nicht aushalten kann, dass Mitmenschen anders sind, so liegt das auch an einer fehlenden Ambiguitätstoleranz, und je intoleranter man ist, desto stärker wird man menschenfeindliche Einstellungen vertreten.

Entsprechend ist es nicht überraschend, dass Populismus eine „geniale Strategie“ (Baethge 2019) ist, um sich nicht mit Mehrdeutigkeit auseinanderzusetzen. Populistische Einstellungen und Ideologien fallen somit bei ambiguitätsintoleranten Menschen auf fruchtbaren Boden. So auch bei Menschen, die besonders empfänglich für verschwörungsideologische Welterklärungen sind, denn „Verschwörungstheorien sprechen insbesondere diejenigen Menschen an, die schlecht mit Unsicherheit und Ambivalenz umgehen können“ (Butter 2020).

Gelingt es durch Angebote der politischen Bildung, Ambiguitätstoleranz zu fördern, kann entsprechend damit auch ein präventiver Beitrag gegen antidemokratische und antipluralistische Haltungen geleistet werden.

AMBIGUITÄTSTOLERANZ ALS TEIL EINER ALLGEMEINEN DEMOKRATIEKOMPETENZ

An dieser Stelle kann nicht umfangreicher auf die Frage nach einer Definition von Demokratiekompetenz eingegangen werden, Orientierung bietet jedoch der Ansatz des Demokratielernens nach Gerhard Himmelmann (2004).

Die plurale Gesellschaft, in der wir leben, geht einher mit der Notwendigkeit Kompetenzen zu entwickeln, die dazu befähigen, mit den Herausforderungen, die sich durch gesellschaftliche Vielfalt ergeben, umgehen zu können. Claudia Lenz (2021) beschreibt die Voraussetzungen hierfür wie folgt:

„In einer Demokratie konstruktiv interagieren zu können, bedeutet daher, in einem Kontext der Vielfalt interagieren zu können und dabei die als anders Wahrgenommenen als Gleichwertige anzuerkennen. Wird jedoch die Andersartigkeit als verunsichernd und bedrohlich empfunden, wird sie abgelehnt und schlimmstenfalls zu einem Feindbild“.



Weiter fasst Lenz daher folgende Aspekte zusammen, für die Ambiguitätstoleranz im demokratischen Miteinander relevant ist:

„Anerkennung von und Offenheit für die divergierenden Sichtweisen, Interessen und Argumente von anderen, Kompromissbereitschaft als Modus der Entscheidungsfindung und Einigung, Bereitschaft zur Änderung eigener Standpunkte, Aushalten und Anerkennung des/der Verschiedenen als gleichwertig, Wertschätzen des Nichtverstehens als Ausgangspunkt für neue Einsicht, Bereitschaft zur Änderung bestehender Deutungsmuster und Einstellungen.“

Nach Ansicht der Psychologin Oriel Feldmann-Hall (2019) sind Menschen, die eher bereit sind, Ambiguität zu tolerieren, im Umkehrschluss auch eher bereit, anderen ihr Vertrauen zu schenken und kooperativ zu sein. Sie können in schwierigen moralischen Situationen ihre Integrität und Identität bewahren und soziale oder auch politische Konflikte auf eine konstruktive und gewaltfreie Weise lösen (Lind 1987).

EINE FRAGE DER PRIVILEGIEN?

Nach Georg Lind haben schulische Leistungen an sich keinen Einfluss auf den Umgang mit Ambiguität, da sich in seinen Studien kein Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Abiturnote und der messbaren Toleranz offenbart (Lind 1987). Deutlich wird jedoch, dass ein Zusammenhang zwischen chronischen Überforderungen (beispielsweise durch Krankheit, Langzeitarbeitslosigkeit, prekäre Arbeitsverhältnisse) und einer erhöhten Ambiguitätsintoleranz festzustellen ist (Lind 1987).

Somit ist Bildung – in Bezug auf messbare Leistungen – weniger einflussreich. Vielmehr sind es die Lebensumstände, die darüber bestimmen, wer besser mit Widersprüchlichkeiten umgehen kann.

Diese Einflussfaktoren auf die Ausbildung einer Ambiguitätstoleranz machen deutlich, dass eine privilegierte Lebensgrundlage bessere Voraussetzungen schafft, „um Unsicherheit offen und tolerant zu begegnen“ (Lenz 2021). Jedoch muss auch in den Blick genommen werden, dass Privilegien und insbesondere der sich daraus ergebende Status dazu führen können, dass Menschen weniger offen für Veränderungen und sich daraus ergebenden Widersprüchen sind. Antidemokratische und antipluralistische Einstellungen finden sich folglich auch in gut situierten und gebildeten Kreisen (Hauser 2012). Lind (1987) zufolge ist es daher wichtig, entsprechend die Sozialkompetenzen zu fördern, insbesondere Kritikfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kontaktfreudigkeit und Aufgeschlossenheit.

FAZIT

Die Förderung der Ambiguitätstoleranz ist eine wesentliche Leitaufgabe der politischen Bildung. Sie ist für die Bewältigung verschiedener sozialer, politischer, aber auch moralischer Probleme und Herausforderungen maßgeblich. Verstehen wir politische Bildung als Demokratielernen, dann wird deutlich, dass es vor allem die Vermittlung bzw. Förderung verschiedener Kompetenzen für eine demokratische Kultur bzw. ein demokratisches Miteinander braucht. Ambiguitätstoleranz ist somit eine zentrale Fähigkeit im Bereich der Demokratiekompetenz. Sie bildet eine wichtige Grundlage für einen auf demokratischen Werten basierenden Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt. Entsprechend liegt im Feld der politischen Bildung ein großes Potential. Das Bestreben, Ambiguitätstoleranz zu fördern, ist häufig eher ein „mitlaufendes“, weniger ein Hauptziel. Zielführend wäre es daher, die Potentiale und Chancen der politischen Bildung noch einmal bewusster zu nutzen und entsprechend Angebote stärker in den Blick zu nehmen, die den Umgang mit Ambivalenzen stärken. Durch das Potenzial, auf diesem Weg präventiv antidemokratischen und antipluralen Einstellungen entgegenwirken zu können, wird die Notwendigkeit dieser Fokussierung noch einmal deutlicher. Um das demokratische Miteinander zu stärken, ist die Förderung von Ambiguitätstoleranz, neben weiteren Kompetenzen und Wissensvermittlung, ein wichtiger Baustein.

LITERATUR

Baethge, Christopher (2019) zitiert in einem Podcast-Beitrag von Streitbürger, Wolfgang: Deutschlandfunk Kultur: Ambiguitätstoleranz – Lernen mit Mehrdeutigkeit zu leben, Beitrag vom 30.12.2019. Online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ambiguitaetstoleranz-lernen-mit-mehrdeutigkeit-zu-leben-100.html> [01.12.2023]

Butter, Michael (2020) im Gespräch mit Stephan Karkowsky in: Deutschlandfunk Kultur: Verschwörungstheoretiker „Diese Leute suchen Erklärungen“, Beitrag vom 02.03.2020. Online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/verswoerungstheoretiker-diese-leute-suchen-erklaerungen-100.html> [01.12.2023]

Europarat (Hrsg.) (2018): Kompetenzen für eine Demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften, Straßburg. Online unter: <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> [01.12.2023]

Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Journal of Personality, Nr. 18, S. 108-143.

Hauser, Rebecca (2012): Einflussfaktoren auf antidemokratische und fremdenfeindliche Einstellungen. Sekundäranalyse einer sachsenweiten Befragung, Dresden.

Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?, in: Herausgegeben von Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin, S. 22, Online unter: www.blk-demokratie.de/file-admin/public/dokumente/Himmelman.pdf [3.12.2023]

Himmelman, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin, 66 S. Online unter: www.blk-demokratie.de/file-admin/public/dokumente/Himmelman2.pdf [3.12.2023]

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hg) (2013): Wider-spruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis- Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, Berlin.

Lenz, Claudia (2021): Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften, Online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/ambiguitaetstoleranz> [01.12.2023]

Lind, Georg (1987): Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitätstoleranz, in: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Lind, Georg (Hg.): Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation, Konstanz, S. 24-43.

Mau, Steffen; Lux, Thomas; Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gesellschaft, Berlin.

More in Common (2019): Die andere deutsche Teilung: Zustand und Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft, Berlin; Online unter: www.dieandereiteilung.de/media/nthptlnv/moreincommon_dieandereiteilung_studie_v1-0-2.pdf [8.12.2023]

Oriel Feldman-Hall (2019) zitiert im Podcast-Beitrag von Streitbürger, Wolfgang: Ambiguitätstoleranz, 30.12.2019. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ambiguitaetstoleranz-lernen-mit-mehrdeutigkeit-zu-leben-100.html> [01.12.2023]

Sidanius, Jim (1978): Intolerance of ambiguity and socio-political ideology: a multidimensional analysis, in: European Journal of Social Psychology 8/2, S. 215-235.

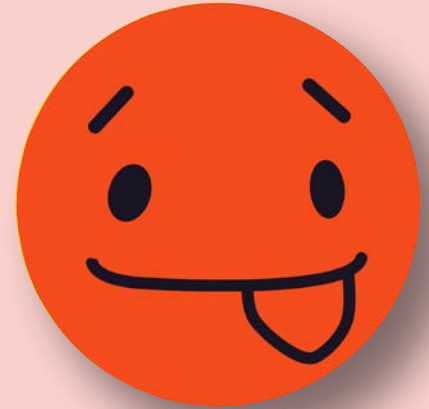
Westphal, Manon (2020): Demokratische Streitkultur für eine pluralistische Gesellschaft: Orientierungen für die politische Bildung, in: Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (Hrsg.): Konstruktive Kommunikation. Ein Baustein der politischen Bildungsarbeit, Berlin, S. 40-50.

Larissa Bothe studierte Judaistik, Neuere Geschichte und Religionswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Sie arbeitet seit vielen Jahren in der politischen Bildung für verschiedene Träger. Derzeit leitet Sie die Fachgruppe Jugendbildung für Kompetenzstärkung bei Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen auf Kommunikationstrainings zur Stärkung des Zusammenlebens in einer Gesellschaft der Vielen.



Bild: Larissa Bothe

Individuelle Resilienz oder doch mehr Begegnung?! Emotionen und Konflikte in der Politischen Bildung



FELIX NOLTE

Emotionen spielten in einer auf Rationalität ausgerichteten politischen Bildung lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Zunehmende Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf die Zukunft sowie die gesellschaftliche Polarisierung bieten jedoch allen Anlass, verstärkt auf die konstruktive Einbindung von Emotionen zu setzen. Welche Potenziale dieser Ansatz birgt und wie er zu einer Steigerung der Konfliktfähigkeit beitragen kann, stand am 11. Dezember 2023 im Mittelpunkt der zweiten „Resilient“-Fortbildung.

Bild: iStock.com/undefined



ZUR ROLLE VON EMOTIONEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Dr. Hendrik Schröder von der Universität Bremen fokussierte einleitend den Begriff „Emotionen“: In der Literatur gebe es für diese keine einheitliche Definition, da sie aus den Blickwinkeln der verschiedensten Disziplinen beforcht würden. Aus seiner Sicht seien Emotionen Reaktionen auf innere und äußere Reize. Sie bestünden aus Wertungen, die wiederum auf individuellen Überzeugungen und Bedürfnissen beruhen. Somit könnten Emotionen zwar empirisch „falsch“ sein, etwa wenn die dahinterstehende Überzeugung nicht haltbar ist, für die Fühlenden blieben sie aber dennoch relevant. Daraus leitete Schröder die Bedeutung von Emotionen für politische (Bildungs-)Prozesse ab:

Demokratische Politik führe zwangsläufig zu Streit um die richtige Balance bestimmter Werte und damit auch zu Emotionen, bis zu einem bestimmten Kipp-Punkt seien sie damit auch inhärenter Bestandteil einer liberalen Demokratie.

Nicht zu unterschätzen sei dabei die Widerständigkeit von Emotionen: Selten könne man eine Gefühlslage durch gute kognitive Argumente ändern; in politischen Bildungsprozessen solle man, falls notwendig, eher versuchen, eine bestehende Emotion durch eine andere zu ersetzen.

Wie sehen mögliche Bausteine emotionsensibler Bildungssettings aus? Schröder bezog sich hierfür auf die Ergebnisse einer Studie von Joachim Ludwig (Universität Potsdam), der analysierte, wie nonformale emotionsensible politische Bildung funktionieren kann: Allem voraus gehe die Schaffung

einer positiven Atmosphäre, die ein Willkommensgefühl erzeugt und bereits vor der Ankunft der Teilnehmenden beginnt, etwa bei der Gestaltung des Lernraums. Über ein authentisches Interesse an den Empfindungen der Teilnehmenden lasse sich eine Beziehung zwischen ihnen und den politischen Bildner*innen aufbauen, die allen ein Gefühl von Sicherheit und Zusammengehörigkeit verschafft. Durch Anknüpfungspunkte an Vorwissen und Vorerfahrungen der Teilnehmenden steigere man zudem deren Motivation zur aktiven Teilhabe. Umstritten sei jedoch, wie sehr man emotionale Positionierungen im Raum sichtbar machen sollte: Prinzipiell könne dies zwar die Produktivität steigern, zugleich riskiere man aber, dass negative Emotionen nicht mehr eingefangen werden können und der Gruppenzusammenhalt verloren geht. Hier setzte eine Frage aus dem Teilnehmendenkreis an: Wie wäre damit umzugehen, wenn Emotionen so viel Raum bekommen, dass die inhaltliche Arbeit nicht mehr möglich ist?

Aus Sicht von Schröder bestehe hierin ein reales Risiko, weswegen es gute Gründe geben könne, auf einen emotionsensiblen Zugang zu verzichten. Er würde allerdings versuchen, Emotionen als Ausgangspunkt zu nutzen, etwa indem man diese zunächst sammelt und dann in einen konstruktiven Austausch zu den dahinterliegenden Bedürfnissen überleitet. Alternativ sähe ein Mittelweg vielleicht so aus, dass man mit einem Thema startet,

das nicht zu stark emotionalisiert ist. Eine weitere Frage bezog sich auf das Thema Klimawandel und Ängste:

Teilweise würden Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen ihre Angst vor Veränderungen durch die absolute Verweigerung von Fakten zum Ausdruck bringen – was wäre in solchen Fällen zu tun?

Laut Schröder gelte es zunächst ein Gespür dafür zu entwickeln, was in der konkreten Situation

möglich ist. Keineswegs sollte man eine Person in die Ecke treiben, sondern versuchen Brücken zu bauen. Ist dies nicht möglich, würde er die Aussage als problematisch markieren, aber aus dem Gruppenkontext herausnehmen und lieber im Nachgang mit der Person besprechen.

Geht es um die Emotionsregulierung, so könnten didaktische Settings auf die Sensibilisierung, Differenzierung, Stabilisierung und Kontrolle der Emotionalität abzielen. Nicht alles sei von Teamenden der politischen Bildung zu leisten, doch stünden diverse Methoden zur Verfügung, mit denen sich Emotionen einbinden und nutzen lassen: In den „Emotionskochtopf“ werden Karten geworfen, die Teilnehmende mit ihren Emotionen beschriften. Weniger anonym, aber ebenso niedrigschwellig ist die Positionslinie, auf der sich Teilnehmende zwischen zwei „emotionalen Polen“ (z. B. ganz entspannt vs. maximal empört) aufstellen. Im Anschluss bietet sich Gelegenheit nachzufragen, warum die Teilnehmenden ihre jeweilige Position gewählt haben.

Auch Such- und Schaubilder könnten zum Einsatz kommen, auf denen man sich einer spezifischen Person zuordnet. So ließen sich Emotionen, Werte und Bedürfnisse sowohl sichtbar als auch besprechbar machen und die wechselseitige Toleranz gegenüber diesen fördern. Ist eine hinreichende Kontrolle über die eigene Emotionalität vorhanden, ließen sich in Formaten wie dem sogenannten „Pöbelcafé“ kontroverse Diskussionen mit populistisch auftretenden Personen üben.

Abschließend berichtete eine Seminarleiterin von teils stark polarisierten Diskussionen. Dass Menschen mit unterschiedlichen Standpunkten ins Gespräch kommen, bewerte sie als gut, allerdings kämen manche Personen bereits wütend in eine Veranstaltung und blieben auch wütend, weil sie bspw. eine Verschwörungserzählung nicht verbreiten dürften. Eine andere Teilnehmerin plädierte dafür, solche Personen auszuschließen, denn das Ziel sei nicht Deradikalisierung, sondern Hilfe für Betroffene. Hendrik Schrö-

der schloss sich dem an und konstatierte, dass sich die politische Bildung in engen Grenzen bewege, was eine grundsätzliche Änderung von Haltungen anbetreffe; viel wahrscheinlicher werde eine solche durch Emotionen im Privatleben beeinflusst.

KONSTRUKTIVE KONFLIKTFÄHIGKEIT IN DEMOKRATIE UND POLITISCHER BILDUNG

Nachdem bereits angeklungen war, dass es in Demokratien zwangsläufig zu Streit um die Balance bestimmter Werte kommt, stellte sich im anschließenden Workshop die naheliegende Frage: Wie lässt sich eigentlich demokratisch streiten? Dr.in Romy Jaster vom Forum für Streitkultur gab hilfreiche Hinweise, wie sich Konflikte austragen lassen. Demokratien forderten in vielen Situationen Konfliktfähigkeit, sei es die Akzeptanz von Meinungsverschiedenheiten, das Argumentieren mit Andersdenkenden oder das Vorleben einer konstruktiven Streitkultur in politischen Bildungssettings. Ein Streit werde oftmals mit den Zielen assoziiert, seine Gegenüber überzeugen und die Diskussion gewinnen zu müssen – dies sei jedoch schwierig und konfrontativ.

Stattdessen sollte man einen Streit besser als Anlass begreifen, um eigene Überzeugungen zu überprüfen, die Position des anderen besser zu verstehen und für sich neue Aspekte zu entdecken.

Außerdem böte jede Auseinandersetzung die Gelegenheit, eine neue Streittechnik zu üben – was auch den Kern des Workshops ausmachte. Dr.in Jaster stellte dazu Rapoport's Regeln vor: Als erstes solle man wiedergeben, was man verstanden hat, und zwar fair und in der stärksten Weise, wie man es formulieren kann. Dadurch ließen sich Missverständnisse vorbeugen und Easy-Target-Argumente vermeiden, man fokussiere sich also nicht automatisch auf das schwächste Argument der

Gegenseite. Anschließend gelte es dort Zustimmung zu formulieren, wo es möglich ist: Was hat einen nachdenklich gemacht, welchen Aspekten kann man etwas abgewinnen, wo fühlt man ähnlich? Und erst dann komme der Dissens ins Spiel: Ist dieser präzise lokalisiert, könne man seine Einwände formulieren und begründen, warum man sie so vertritt.

Die Regeln wurden anschließend ausprobiert, allerdings sollte kein Streit gespielt, sondern wirklich gestritten werden. Aus Sicht von Romy Jaster hätten Rollenspiele nämlich den Nachteil, dass man schnell in Stereotype verfallt und bspw. einen Rechtspopulisten nur so spielt, wie man ihn sich selbst vorstellt.

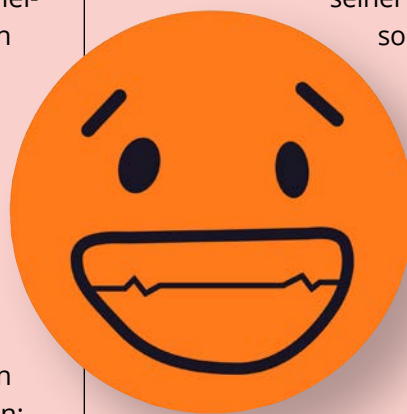
Daher hatte sie einen Dissens-Fragebogen erstellt, wo die Teilnehmenden verschiedene Fragen mit Ja oder Nein beantworten konnten, z. B. zur Verlängerung der Atomkraft, Flugreisen zum privaten Vergnügen oder Tempolimit auf Autobahnen. In Dreier-Gruppen diskutierten jeweils zwei Teilnehmende solche Fragen, in denen sie sich nicht einig waren, wobei eine Person konsequent die Regeln beachten sollte, während die andere einfach drauflosreden durfte – anschließend wechselten sie die Rollen. Die dritte Person nahm derweil die Position des Schiedsrichters ein und achtete darauf, dass alle die Regeln und Zeitlimits einhielten. Im Nachgang äußerten die Teilnehmenden sich positiv: Bereits durch die Wiedergabe der Standpunkte des anderen entwickelte sich ein wertschätzender Rahmen, zugleich begreife man eine Diskussion mehr als ein Zuhören, nicht nur als ein Entgegensetzen. Während man die Argumente der Gegenseite wiedergibt, habe man zudem Zeit, seine eigenen Gedanken zu ordnen und erste Meinungsverschiedenheiten bereits aufzulösen. Auch ein genereller Hinweis soll nicht unerwähnt bleiben:

Statt Argumente mit einem konfrontativen „aber“ einzuleiten, solle man doch lieber „und“ oder „gleichzeitig“ verwenden: Anstelle „Ich verstehe dein Argument, aber ich bin der Ansicht, dass...“ besser „Ich verstehe dein Argument, gleichzeitig bin ich der Ansicht, dass...“.

Abrundend zeigte Jaster noch Gute Fragen für demokratische Diskurse sowie politische Bildungssettings auf: Durch Vertiefung einzelner Sachverhalte zeige man Interesse und lasse gleichzeitig die andere Person ihre eigenen Argumente validieren. Entsprechende Fragen wären z. B.: Können Sie das näher ausführen? Woher haben Sie diese Information? Wie hängen diese Punkte Ihrer Meinung nach zusammen? Falls angebracht, könne man auch eine persönliche Note einbringen: Wo betrifft Sie das persönlich? War Ihnen das Thema immer schon so wichtig? Welche Erlebnisse waren für Sie diesbezüglich prägend? Sind die Fronten dennoch verhärtet, lohne sich ein Perspektivenwechsel: Wie würden Sie das beurteilen, wenn Sie in der Situation von xy wären? Warum, glauben Sie, ist diese Frage so umstritten? Ebenso sei die Einführung von Skalen hilfreich: Wie sicher sind Sie sich auf einer Skala von 1 bis 10? – 9! – Das ist viel, aber warum nicht 10?

MODERATION ESKALATIONS- BEDROHTER SITUATIONEN

Konflikte ereignen sich fraglos nicht nur unter vier Augen, sondern auch im Rahmen von (Groß-)Gruppenveranstaltungen, etwa durch antidemokratische oder diskriminierende Äußerungen. Andreas Tietze von der Aktion Zivilcourage schilderte Eindrücke aus seiner Berufserfahrung, wie sich solche Konflikte erfolgreich moderieren und deeskalieren lassen.



Einleitend fragte er in die Runde, ob eine Moderation zwangsläufig neutral sein müsse. Der Tenor war, dass man nicht lenken dürfe und sich die Neutralität innerhalb bestimmter Grenzen bewege. Tietze hob jedoch hervor, dass eine Moderation nie im eigentlichen Sinne neutral sein könne:

Neutralität sei keine Selbstzuschreibung, sondern werde extern zu- oder aberkannt.

Stattdessen sei man im Sinne des Kontroversitätsgebotes „Anwält*in des Prozesses“ und begleite den Austausch von Argumenten. Überparteilichkeit hingegen sei ein ganz wesentliches Element der Moderation, als dass alle die gleichen Startbedingungen haben müssten und das Handlungsprinzip der Chancengleichheit gelte. Gleich zu Beginn einer Veranstaltung seien die Ziele transparent darzulegen und auf Basis jener die Regeln abzuleiten. Besteht die Möglichkeit, biete es sich im Sinne des Überwältigungsverbotes an, die Teilnehmenden über die Regeln mitbestimmen zu lassen, z. B. über die Redezeiten. Dadurch erhalte man ein Fundament, auf das man sich im Konfliktfall berufen kann.

Konflikte unterschied Tietze in Störungen und Widerstände: Störungen seien Ereignisse oder Verhaltensweisen, die den normalen Ablauf unterbrechen oder verhindern, Widerstände dagegen bewusste Handlungen von Teilnehmenden, die das Ziel der Veranstaltung torpedieren wollen. Zum Umgang mit diesen stellte er die 3 Stufen-Intervention vor: Als erstes gelte es eine Störung gezielt zu benennen und anzusprechen, wobei man hervorheben solle, wie die Störung das gesetzte Ziel beeinträchtigt. Unterbleibt die Störung dennoch nicht, müsse man mit Konsequenzen drohen, etwa dem Verweis aus der Veranstaltung. Wichtig sei hierbei die Verantwortungstransformation: Nicht die Moderation, sondern die betroffene Person selbst könne anschließend entscheiden, ob sie die Störung unterlässt oder die Konsequenzen trägt. Im letzteren Fall bestünde die dritte Stufe eben darin, diese auch zu vollziehen. Um dabei nicht selbst zur Zielscheibe eines Konfliktes zu werden,

empfohl Tietze den Trick, „Menschen zu erfinden“, z. B. mit einer Aussage wie:

„Es gibt hier bestimmt Menschen, die hätten diese Aussage als rassistisch empfunden. Verzichten Sie bitte darauf.“

Allerdings gelte dies nur für Graubereiche. Bei klar antisemitischen oder rassistischen Äußerungen dürfe man nicht zu höflich sein und müsse eher früher als später intervenieren.

Sind Störungen mit starker Emotionalität – häufig Ängsten – verbunden, müsse man abwägen, ob diesen im Rahmen eines Großgruppenformates adäquat begegnet werden kann. Im Zweifel unterbreche man eine Person lieber „in ihrem Sinne“ und verweise darauf, dass ihrem Anliegen an dieser Stelle nicht die gebotene Aufmerksamkeit entgegengebracht werden kann. Um die eigene Emotionalität zu regulieren, empfahl Tietze Reflexions- und Szenario-Übungen im Vorfeld einer Veranstaltung, um eigene Triggerpunkte zu einem gewissen Grad vorzubereiten. Außerdem helfe es, wenn man sich persönlich guten Situationen aussetzt und hinterfragt, was man selbst braucht, um handlungssicher zu bleiben, z. B. ausreichende Vorbereitung, genügend Puffer zwischen Ankunft am Veranstaltungsort und Veranstaltungsbeginn etc. Prinzipiell beginne dies schon bei der Wahl der Kleidung, die zwar durchaus dem Anlass sowie der Zielgruppe entsprechen, gleichzeitig aber auch das eigene Wohlbefinden stärken sollte. Bezogen auf die gesamte Fortbildung ging deutlich hervor, dass eine

Dependenz zwischen erfolgreicher Emotionsregulierung und Konfliktfähigkeit besteht.



WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Besand, Anja (2021): Bitte sachlich bleiben! Über Emotionen in der Politischen Bildung. Online verfügbar unter: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/emotionen> [19.02.2024]

Bochmann, Cathleen/Gerstenberger, Stefanie/Anter, Luise (2022): Zivilcourage und Demokratieförderung. Erkenntnisse aus dem deutsch-tschechischen Forschungsprojekt CouReg. Dresden, München: Thelem Universitätsverlag.

Jaster, Romy/Lanius, David (2017): Zehn Regeln für eine gute Debatte. Online verfügbar unter: <https://forum-streitkultur.de/zehn-regeln-gute-debatte> [19.02.2024]

Ludwig, Joachim (2021): Kompetenzverschiebungen beim Weiterbildungspersonal - Kompetenzverschiebung zwischen Funktionalität und Gefühlen. In: EP Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung 2021 (2), S. 18-27.

Schröder, Hendrik (2020): Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.

Tietze, Andreas/Treiber, Janek/Weber, Tessa-Mathilde/Schweizer-Strobel (2023): Kommunale Konfliktmoderation. Ein Praxisleitfaden für kommunale Verwaltungen, zivilgesellschaftliche Institutionen, Moderatorinnen und Moderatoren. Wiesbaden: Springer VS.

Weber-Stein, Florian (2022): Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte.

Westphal, Manon (2020): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.journal-pb.de/blog/kritik-und-konfliktkompetenz-als-auftrag-politischer-bildung> [19.02.2024]

DIE REFERENT*INNEN

Dr. Hendrik Schröder, Universitätslektor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Bremen mit einem Schwerpunkt auf politikwissenschaftlicher und -didaktischer Emotionsforschung



Dr.in Romy Jaster, Mitgründerin und Leiterin des Forums für Streitkultur sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Philosophie der Humboldt-Universität zu Berlin



Andreas Tietze, Referent bei Aktion Zivilcourage e. V. mit Schwerpunkt auf Moderation von Konfliktsituationen und Ausbildung von Moderator*innen



Politische Bildung: Emotions- und ungleichheitssensibel¹



PROF. DR. HELMUT BREMER

Im Verhältnis von Emotionen und Politik dominierten lange Positionen, die beides als gegensätzlich und unverbunden eingeordnet haben. Zugleich wurden Emotionen hierarchisch der Rationalität untergeordnet, wobei die politische Bildung mit dazu beitragen soll, auf Grundlage von vernunftbasierter Urteilsbildung Emotionen zu beherrschen. Der Beitrag nimmt eine andere Perspektive ein, indem zum einen Emotionen nicht als „Störfaktor“, sondern als mögliche Quelle von Erkenntnis für politische Bildung gesehen werden können. Zum anderen wird mit Bezug auf Bourdieus Konzept von Habitus und Feld die Verwobenheit von Emotionen und sozialer Ungleichheit betont. Im Ergebnis wird mit Blick auf Professionalisierungsprozesse dafür plädiert, politische Bildung emotions- und ungleichheits-sensibel zu konzipieren.

¹ In dem Beitrag greife ich Gedanken aus Bremer 2019 auf und entwickle diese weiter.

EINLEITUNG

In den letzten Jahren ist die Debatte um das Verhältnis von Emotionen und Politik bzw. der politischen Bildung verstärkt wieder aufgenommen worden (vgl. etwa bpb 2019; Themenhefte Außerschulische Bildung 2/2019 und Journal für politische Bildung 2/2018). Obwohl die Diskussionen und Positionen dabei durchaus vielstimmig sind und die Bedeutung von Emotionen bisweilen „aufgewertet“ wurden, dominiert doch weitgehend ein skeptischer Blick darauf. Dieser geht auf die Annahme der Gegensätzlichkeit und eines hierarchischen Verhältnisses von Rationalität und Emotionalität zurück. Zwar ist nicht strittig, dass politische Themen und politisches Handeln oft emotional stark besetzt und aufgeladen sind. Da es jedoch bei der politischen Bildung um die „kategoriegeleitete Analyse politischer Fragen gehen“ soll, beispielsweise der analytischen Durchdringung des Geflechts aus Interessen, Machtverhältnissen und Handlungsstrategien (Besand 2015: 213), lässt sich daraus ableiten, dass politische Bildung letztlich zur Überwindung von Emotionalität beitragen soll (ebd.: 218). Anders gesagt: Emotionen spielen in der politischen Bildung insofern „von Beginn an eigentlich eine zentrale Rolle“, als dass es „um ihre Beherrschung“ geht (ebd.: 216).

Dagegen stehen Positionen, wonach Emotionen und Rationalität keineswegs unverbunden, sondern miteinander vermittelt sind (Heidenreich 2012: 9). Emotionen sind dann nicht als „Störfaktor im Erkenntnisprozess“ zu verstehen (ebd.: 17). Vielmehr müssten sie auch als spezifischer Zugang zur sozialen Welt und deren politischer Ordnung gesehen werden, der Erkenntnis eröffnet und somit „Motor für Emanzipation“ (ebd.: 17) sein kann.

Besonders problematisch ist eine von Hierarchie und Unverbundenheit gekennzeichnete Betrachtung von Politik und Emotionen, wenn Rationalität und Emotionalität nicht an ihre sozialen Voraussetzungen und Funktionen rückgebunden werden. Emotionen sind keineswegs rein „biologistisch“ oder als „individueller Charakterzug“ zu sehen, sondern sie sind sozial

und kulturell geformt, das heißt, dass durch Sozialisations- und Lernprozesse ein bestimmter Umgang mit Gefühlen erlernt wird (ebd.: 9): „Menschen reflektieren und artikulieren ihr Gefühlsleben mittels verschiedener Symbolsysteme, erziehen, trainieren, stabilisieren und kontrollieren ihre Emotionen im Kollektiv“ (ebd.: 10).

Die Aufwertung von Vernunft und Rationalität bei gleichzeitiger Abwertung von Emotionen und Affekten kann im Ergebnis Ungleichheitsverhältnisse legitimieren, die auf einem Elite-Masse-Schema beruhen. Emotionen sind ein bisher oft „gesellschaftlich verweigertes, abgewertetes Thema“ (Giesecke 2007: 47), das in einer hierarchisierenden Perspektive auf ausgegrenzte Gruppen projiziert und dann insbesondere bei Frauen, benachteiligten sozialen Milieus oder schlicht „der Masse“ verortet wird.

Eine emotionalisierte, irrational handelnde Masse wird zur Bedrohung der politischen Ordnung und der diese tragenden herrschenden bürgerlichen Klasse und muss quasi „im Zaum gehalten“ werden: „Mit der Zuschreibung unkontrollierter Emotionen an die Masse kann die Elite als rationalisierte Kontrollinstanz gelten, deren Führerschaft aus Vernunftgründen unhintergebar ist“ (Klein/Nullmeier 1999: 10).

Wenn Emotionen also nicht als Quelle von Störungen für politisches Handeln, sondern als Teil politischer Artikulation zu sehen sind, dann können und müssen sie in der politischen Bildung beachtet und aufgegriffen werden, die gleichermaßen emotions- und ungleichheits-sensibel zu konzipieren ist.

DIE POLITISCHE UND EMOTIONALE DIMENSION DES HABITUS

Gestützt werden kann eine solche Perspektive auf Bourdieus Konzept von Habitus und Feld. Mit dem Habitus als Ensemble von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Bourdieu 1987) gerät vor allem die Eingebundenheit der Individuen in die soziale und politische Ordnung in den Blick. Bourdieu spricht (1982: 730) von der Korrespondenz sozialer und mentaler Strukturen: „Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen“.

Die soziale Ordnung ist daher nicht etwas, was Menschen äußerlich ist. Die Verinnerlichung geht vielmehr bis ins Körperliche; durch das permanente Einwirken und die permanente Auseinandersetzung mit der sozialen Welt „dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein“ (Bourdieu 2001a: 181). Der Erwerb des Habitus ist demnach ein eminent politischer Prozess, der direkt mit der politischen Ordnung zusammenhängt (Bourdieu 2001a: 214). Als „Einverleibung einer Herrschaftsbeziehung“ (ebd.) nimmt die Wahrnehmung und das Sich-Verhalten dazu „häufig die Form einer körperlichen Empfindung an (Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Schuldgefühl“ (Bourdieu 2001a: 216f.) und zeigt sich als Emotionen „unübersehbar in äußeren Anzeichen wie Erröten, sprachlicher Unsicherheit, Unbeholfenheit, Zittern, ohnmächtiger Wut und Zorn“ (Bourdieu 2005: 72). All dies sind „Weisen, sich dem herrschenden Urteil, sei es auch ungewollt, ja widerwillig, zu unterwerfen“ (Bourdieu 2001a: 217).

So wird mit dem Habitus der Bogen zu einer körperlich-sinnlichen Erfahrung der politischen Ordnung geschlagen, die aufs Höchste mit Emotionen verknüpft sind; der Habitus bringt anders gesagt auch „emotionale Praktiken“ hervor (Scheer 2019).

Inwiefern diese emotionalen und politischen Erfahrungen in den politischen Prozess eingebracht werden können, hängt vom Zustand des politischen Feldes ab.

POLITISCHES FELD: EMOTIONEN ALS NICHT-LEGITIME POLITISCHE ARTIKULATION

Das politische Feld ist wie alle sozialen Felder ein „Mikrokosmos“ (Bourdieu 2001b, S. 41), eine eigene kleine Welt mit spezifischen Regeln, einer speziellen Sprache und Kultur. Diese Kultur ist nicht gegeben, sondern entsteht als Ergebnis von Kämpfen um die Durchsetzung bestimmter Spielregeln und Praktiken und korrespondiert mit dem Habitus der Agierenden. Jedes Feld hat einen inhaltlichen Kern, eine Art Gesetz oder „nomos“ (ebd., S. 42). Vereinfacht geht es im politischen Feld um die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten, darum, wie die Welt geordnet sein soll. Hier wird der politische Diskurs im engeren Sinne geführt, werden politische Ideen geboren und Probleme überhaupt als „politisch“ oder „unpolitisch“ definiert.

Dieses Feld ist vor allem eine Expertenwelt; Politiker, Meinungsforscher und politische Journalisten haben die Deutungshoheit darüber bekommen, „die politische Diskussion zu führen und zu bestimmen, was als politisches Problem zu gelten hat“ (1992a: 13) – und wie es legitimerweise ausgedrückt werden muss. Es gilt, „über Politisches ist in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen“, die sich dadurch auszeichnet, auf „explizit politische Klassifikations- und Analyseprinzipien“ zurückzugreifen, und nicht gestützt auf Affekte, Bauchgefühl und ethischen Prinzipien „immer ad-hoc zu antworten“ (Bourdieu 1982: 639f.). Die Frage ist also, inwiefern emotionale Dimensionen und Praktiken Teil dieser „politischen Analyseprinzipien“ sein können bzw. als solche im politischen Feld – bzw. in der „politischen Bildung“ – anerkannt werden.

Die Frage ist also, inwiefern emotionale Dimensionen und Praktiken Teil dieser „politischen Analyseprinzipien“ sein können bzw. als solche im politischen Feld – bzw. in der „politischen Bildung“ – anerkannt werden.

Nun hat jedes Feld eine historische und soziale Genese (vgl. Heidenreich 2012: 13ff.). In Bezug auf das politische Feld haben sich verfasste Formen der Politik als Rationalisierung und Kontrolle affektiver, unberechenbarer politischer Artikulation herausgebildet; Revolten werden zu parlamentarischen Anfragen, Feindschaften zu verhandelbaren Interessenkonflikten – mit dem Nebeneffekt der Privatisierung und Entpolitisierung von Gefühlen (ebd.). Sie sollen also aus dem legitimen politischen Diskurs herausgehalten werden, der von Rationalität und Vernunft geprägt ist.

Die Fähigkeit zu Rationalität und Vernunft ist weder angeboren noch „zufällig“ vorhanden oder nicht, sondern (so Bourdieu 1985) an soziale Voraussetzungen geknüpft, „eine theoretische Möglichkeit“, deren „historische Bedingungen der Realisierung nicht allen gleich gegeben sind“, sondern nur „einer Minderheit vorbehalten“ ist und „faktisch von einigen wenigen monopolisiert“ wird (ebd.: 388).

Für die Herausbildung des politischen Feldes ist die Dominanz der „Vernunft“ als „Kapital“ von zentraler Bedeutung. Die Zählung der Emotionen und die Beherrschung der Affekte sind dabei Teil der Lebensführung sozial und kulturell privilegierter Milieus, eine Frage der Distinktion, wie schon Norbert Elias (1976) in seiner Studie zum „Prozess der Zivilisation“ herausgearbeitet hat und was auch durch Studien zur Klassen- und Milieustruktur bestätigt wird (Vester u.a. 2001). Und dies

ist für die Frage des Zugangs und der Möglichkeit, sich auf legitime Weise in den politischen Prozess einzubringen, höchst relevant.

UNGLEICHHEIT, WUT UND PROTESTE

Während unstrittig ist, dass politisches Handeln immer auch mit Emotionen unterlegt ist, wird die Frage, ob, inwiefern und wenn ja wie in Settings der politischen Bildung damit umgegangen werden soll, durchaus unterschiedlich beantwortet.

Auf einer tendenziell makrodidaktischen Ebene legen die Ausführungen nahe, dass (auch) über die Abwertung von Emotionalität und emotionalen Praktiken der Zugang zu „Politik“ milieu- bzw. klassenspezifisch reguliert wird. Wenn sich Rationalität geradezu als „Herrschaftsinstrument erwiesen“ hat (Schröder 2017: 5), dann ist für die politische Bildung die Frage relevant, inwiefern sie diesen Logiken folgt oder sie hinterfragt: „Wie sind wir selbst darin verstrickt? Welche Interessen sind im Spiel und gegen wen richten sie sich?“ Insbesondere in Bezug auf benachteiligte Gruppen „muss sich die politische Bildung Gefühlen der Marginalisierung, des Ausgeschlossenseins stellen“ (Besand 2015: 222).

Dies kann Anlass sein, Protesten besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Gerade bei Protesten und sozialen Bewegungen wird die emotionale Durchdrungenheit von politischem Handeln deutlich.

Emotionen wie Wut, Spaß, Lust u.a. sind hier als Zeichen hoher Involviertheit in das Politische zu sehen; sie können „als identitätsstiftende und zugleich handlungsanleitende Motive und als notwendige Elemente eines demokratischen Prozesses“ bewertet werden.

(Klein/Nullmeier 1999: 10).

Insofern enthalten soziale Bewegungen „immer auch Elemente einer emotionalen Befreiungspraxis“ (Roth 1999: 256). Ein aktuelles Beispiel dafür kann etwa in den vielschichtigen und vielstimmigen Protesten gegen die Corona-Politik gesehen werden (vgl. Opheys/ Bremer 2021), die Basis einer milieusensiblen (politischen) Weiterbildung sein können (Bremer 2021).

Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung können Proteste zunächst als Form der politischen Bildung betrachten, „die auf der Straße stattfindet“ (Luibl 2023), sich generell für die Bildungsprozesse interessieren, die sich in diesem Kontext vollziehen und Kooperationsformen entwickeln (ebd.: 22).

Die den Protesten oft zugrunde liegende Wut kann in kollektive „Akte der Empörung“ (Eis/Metje 2019: 192f) und in Kritik überführt werden. Dabei kann die politische Bildung Wut als emotionalen Zugang zum Politischen entdecken, wobei die pädagogische „Kanalisation von Wut“ auch in die oben erwähnte „traditionelle“ Haltung des Beherrschens von Emotionen durch Vernunft übergehen kann.

ZUM PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT EMOTIONEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Diese tendenziell makrodidaktischen Überlegungen lassen eher Rückschlüsse darauf zu, wie sich die politische (Erwachsenen-)Bildung in Bezug auf Konzeption, Programmplanung und Zielgruppenorientierung auf Emotionen im Bereich des Politischen einstellt. Mikrodidaktische Überlegungen fokussieren stärker auf den pädagogischen

Umgang mit Emotionen im Lehr-Lernkontext. Auf diese wird hier beispielhaft eingegangen, um mögliche Richtungen deutlich zu machen.

So hat Gieseke (2007: 94) für die Erwachsenenbildung auf die Bedeutung „emotionaler Schemata“ verwiesen, die in Sozialisation und Biographie erworben werden und als Teil dessen gesehen werden müssen, was die Teilnehmenden in Veranstaltungen mitbringen. Sie plädiert davon ausgehend dafür, bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen sozialen Beziehungen besondere Beachtung zu schenken und auf das Schaffen einer „beziehungsstiftenden Lernatmosphäre“ (ebd.: 231) zu zielen, die Emotionen Raum bietet. Der angemessene Umgang mit Emotionen wird dabei als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalität markiert.

Wohin das genau führen kann, wird durchaus unterschiedlich ausgelegt und hängt auch davon ab, wie Emotionen gesehen werden und welchen Stellenwert ihnen im politischen Bildungsprozess zugeschrieben wird. So sieht etwa Steuten (2019) durchaus, dass Emotionen zum politischen Handeln dazugehören („Menschen fühlen“; ebd.: 28) und „eine wichtige Rolle beim Erwerb von Wissen spielen“ (ebd.: 31). Er plädiert jedoch für einen rationalen Umgang mit Emotionen. Dabei stellt er explizit Bezüge zum Professionalitätsverständnis her und betont, es sei nicht Aufgabe politischer Erwachsenenbildung, „individuelle emotionale Befindlichkeiten zu thematisieren bzw. zu therapieren“ (ebd.: 31). Der Gefahr der Therapeutisierung stellt er entgegen, Auftrag der politischen Bildung sei vielmehr die „Beobachtung der gesellschaftlichen Veränderung von Emotionalität“ (ebd.).

Insofern komme der politischen Bildung eine „seismographische Funktion“ zu (ebd.: 32). Diese Perspektive kommt tendenziell der Position der rationalen Beherrschung bzw. Distanzierung von Emotionen in der politischen Bildung nahe, wobei insbesondere auf Gefahren von Emotionalisierung in rechtspopulistischen bzw. -extremistischen Kontexten Bezug genommen wird – weniger also auf die im Beitrag skizzierte ungleichheitsbezogene Bedeutung.

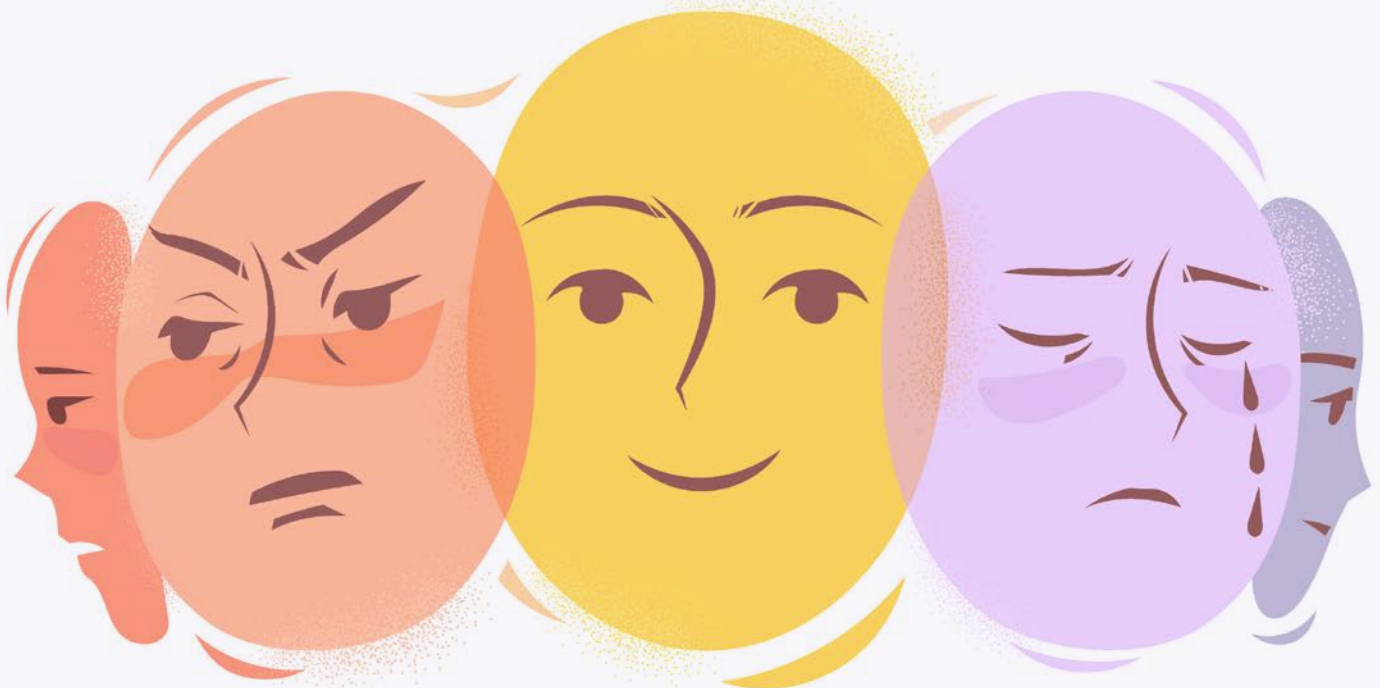
Einen deutlich anderen Stellenwert weist Schröder (2017) Emotionen zu. Er sieht diese als Möglichkeit der politischen Erkenntnis. Zunehmende Emotionalisierung von Politik wird dabei eingeordnet in Neoliberalisierungstendenzen und damit verbundenen mit sich verstärkenden Ungleichheits- und Ungerechtigkeits Erfahrungen. Mit der Etablierung marktförmigen Denkens werden rationale Modelle menschlichen Handelns dominant, die zu emotionalen Diskrepanzen führen. Gerade weil Rationalität sich dabei als Teil von Herrschaftsausübung erweist und gleichzeitig Menschen aus unteren Klassen politisch weniger repräsentiert sind, ist es wichtig, „den Gefühlen und inneren Konflikten einen Raum zu geben, in dem sie ausgesprochen oder auf andere Weise – mit Medien oder über szenische Übungen – zum Ausdruck gebracht wer-

den können“ (ebd.: 8). Plädiert wird dafür, psychologische Ansätze für die politische Bildungsarbeit aufzugreifen, etwa das Konzept der „Affektbildung“ von Mitscherlich.

Die dadurch möglich werdende Artikulation der Gefühle und Konflikte müsse als Teil der Urteilsbildung in die politische Bildungsarbeit pädagogisch integriert werden.

Hier wird sichtbar, dass der Umgang mit Emotionalität in anderer Weise als Teil von Professionalität relevant wird und eine zugewandte emotionssensible pädagogische Haltung anzustreben ist.

Dafür kann zum einen Bezug genommen werden auf die von Heidenreich (2019) vorgeschlagene Unterscheidung von „empathy“ und „compassion“. Während „empathy“ ein „Mitfühlen der Gefühle“ mit der Gefahr des Distanzverlustes wäre, lässt sich „compassion“ als „kognitive Einfühlung bei gleichzeitiger emotionaler Abgrenzung“ bezeichnen (ebd.: 40) und verweist auf die Notwendigkeit reflexiver Distanz im pädagogischen Prozess.



HABITUSSENSIBILITÄT

In Bezug auf die pädagogische Professionalität im Bereich der politischen Bildung (vgl. auch Besand 2016) lässt sich auch gut an den Ansatz der „Habitusensibilität“ anschließen, die sich mit Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2014: 177) als „ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber“ bezeichnen lässt, verbunden mit der „Fähigkeit und Bereitschaft“, sich gedanklich an den sozialen Ort des Lernenden zu versetzen. Sie knüpft an das elaborierte Verstehenskonzept Bourdieus an. Verstehen meint demnach, ein „generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen anzustreben, das auf der praktischen und theoretischen Einsicht in die sozialen Bedingungen basiert, deren Produkt er ist: Eine Einsicht in die Existenzbedingungen und Mechanismen [...], eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 1997: 786). Das umfasst auch die ungleichheitsgeprägte Bedeutung von Emotionen und verweist in der Praxis darauf, ein Sensorium für die von Scheer (2017) betonten, vom Habitus hervorgebrachten

„emotionalen Praktiken“ zu entwickeln, die im pädagogischen Alltag zu Tage treten. Mit Bezug auf Bourdieu (2001a: 301) betont sie: „Das Darstellen von starken Gefühlen ist notwendig, um die Ordnung (...) effektiv und nachhaltig zu verändern“ (ebd.: 262).

Emotionen sind in dieser Perspektive nicht einfach „in Kauf zu nehmen“, sondern können vielmehr Grundlage von pädagogisch unterstützten „befreienden“ Prozessen sein, die den Individuen einen Zugang zu dessen Verstrickungen in die soziale und politische Ordnung eröffnen.

Sie können dadurch auch ein Stück weit Emanzipation von den äußeren und den „inkorporierten Mächte[n], die in unserem Inneren wirken“ (Bourdieu 2001a, 234) ermöglichen, sodass die ein Stück mehr Verfügung über sich und die Welt erlangen können.

Nach seiner Ausbildung und Tätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte **Helmut Bremer** an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften. Von 1995 bis 2003 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Hannover und Münster. Er promovierte im Jahr 2001 an der Universität Hannover und habilitierte sich 2005 an der Universität Hamburg mit der Arbeit „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“. Seit 2009 besetzt er die Professur für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Politische Erwachsenenbildung; Grundbildung; Studierendenforschung; Bildung und soziale Ungleichheit; Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden.

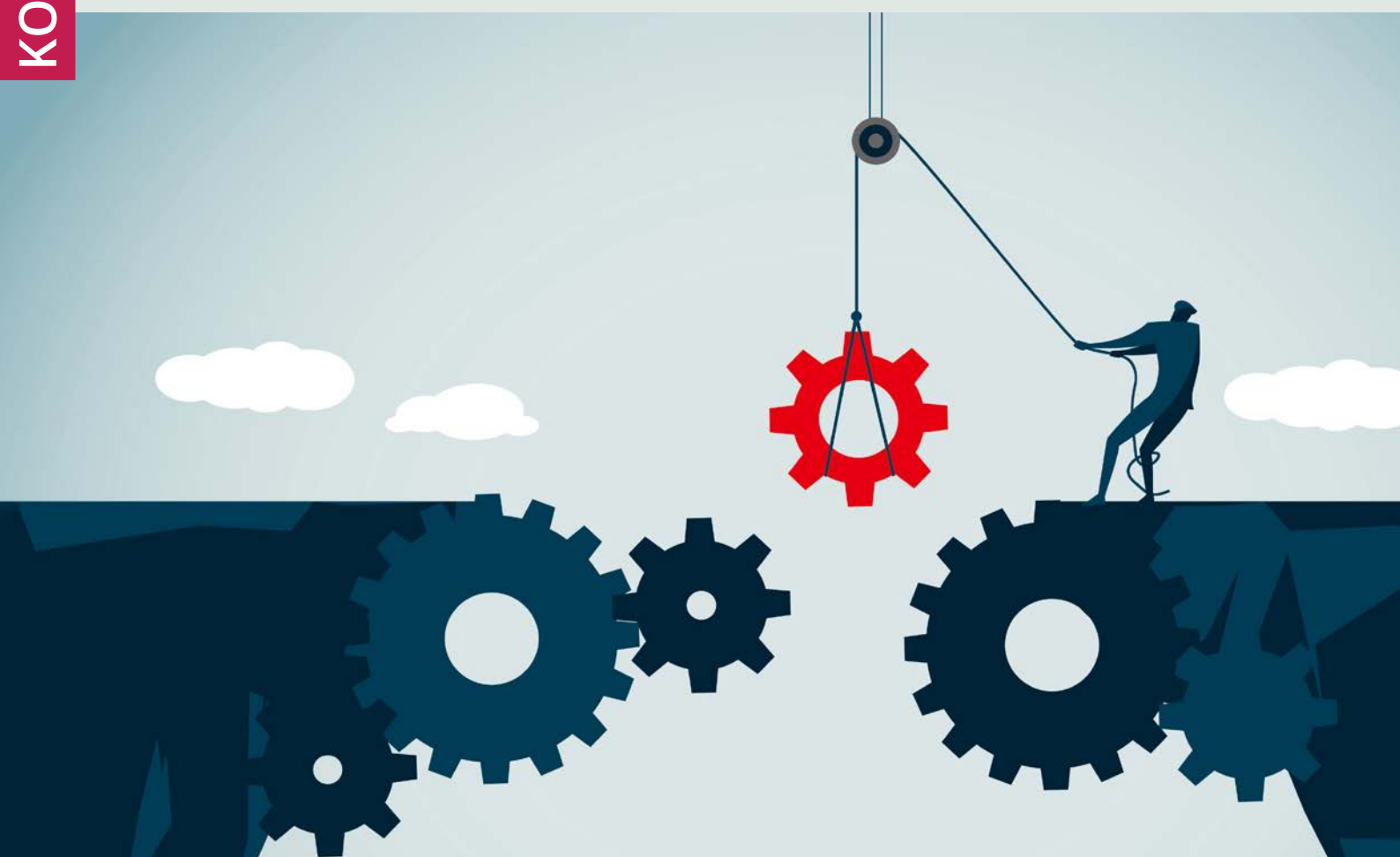


Bild: Helmut Bremer

LITERATUR

- Besand, Anja (2015): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden, S. 213-224.
- Besand, Anja (2016): Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Berlin, S.77-83.
- Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (2019) (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1985): Vernunft ist eine historische Errungenschaft wie die Sozialversicherung. In: Neue Praxis. 3/1985, S. 376-394
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: ders. u.a.: Das Elend der Welt. Konstanz, S. 779- 802.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt./M.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Das politische Feld. Kritik der politischen Vernunft. Konstanz
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die Politische Bildung. In: Thimmel, Andreas/Lösch, Bettina (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 181-192.
- Bremer, Helmut (2019): Politik, Emotionen und Habitus. Plädoyer für eine emotions- und ungleichheitssensible politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, S.159-172
- Bremer, Helmut (2021): Milieusensible Weiterbildung. In: Education Permanente. 1/2021, S. 21-31
- Eis, Andreas/Metje, Frederik (2019): Zur Rolle von Wut und Empörung im Politischen. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, S.188-199
- Elias, Norbert (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- Giesecke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Heidenreich, Felix (2012): Versuch einer Übersicht: Politische Theorie und Emotionen. In: ders./Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorie der Emotionen. Baden-Baden, S. 9-26
- Heidenreich, Felix (2019): Die emotionalen Wirkungen politischer Entscheidungen. Von der naiven zur reflektierten Gefühlspolitik. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, S. 26-42
- Klein, Ansgar/Nullmeier, Frank (1999): Einleitung. In: dies. (Hg.): Masse – Politik – Emotionen. Opladen, S. 9-24.
- Luibl, Hans Jürgen (2023): Protest – Politische Bildung, die auf der Straße stattfindet. In: forum erwachsenenbildung. 3/23, S. 18-22
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hg.): Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 177-207.
- Roth, Roland (1999): Bewegung statt Masse. In: Klein, Ansgar/Nullmeier, Frank (Hg.): Masse – Politik – Emotionen. Opladen, S. 241-259.
- Scheer, Monique (2017): Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 255-267.
- Scheer, Monique (2019): Emotion als kulturelle Praxis, in: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hg.): Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: S. 352-362.
- Schröder, Achim (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung. Vortrag gehalten auf der Tagung „Politische Bildung in der postfaktischen Gesellschaft“ am 22.06.2017 in Weimar. (<https://achschroeder.net/wp-content/uploads/2017/07/emotionalisierung-der-politik-vortrag-22-06-17-weimar.pdf>)
- Steuten, Ulrich (2019): Furcht, Zorn und Mitgefühl. Emotionen als Impulsgeber und Gegenstand der politischen Bildung. In: Außerschulische Bildung. 2/2019, S.27-32.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.

Konsens, Kompromiss, Mehrheitsentscheidung: Unterschiedliche Modi der Konfliktverarbeitung



DR.IN MANON WESTPHAL

Der Beitrag argumentiert, dass eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie politische Bildung zu einem kompetenten Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten befähigen kann, zwei Dinge berücksichtigen sollte: Die Demokratie profitiert von unterschiedlichen Modi der Konfliktverarbeitung, und diese erfordern unterschiedliche Konfliktkompetenzen.

EINLEITUNG

In pluralistischen Gesellschaften gehören Meinungsverschiedenheiten zum Alltag dazu. Angesichts von vielfältigen Perspektiven und Vorstellungen davon, wie das gesellschaftliche Zusammenleben gestaltet werden sollte, kommt es immer wieder zu Konflikten. Zwar ist es fast eine Binsenweisheit, dass das Politische eher ein von Dissens und Streit geprägter Bereich ist als einer der Harmonie und Einmütigkeit. Aber die

Frage zu beantworten, wie in Demokratien mit Meinungsverschiedenheiten umgegangen werden sollten, ist keine triviale Aufgabe. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten und gute Gründe für die Annahme, dass es nicht den einen Königsweg gibt, sondern dass die Demokratie auf ein breites Spektrum an Modi der Konfliktverarbeitung angewiesen ist. Im Folgenden werden drei solche Modi unterschieden: die Konsenssuche, das Kompromisseschließen und die Mehrheitsentscheidung. Diese Modi erfordern unterschiedliche Praktiken und Haltungen beteiligter Akteur*innen. Ziel dieses Beitrags ist es, einige wichtige Unterschiede zu beschreiben. Wenn die politische Bildung Konfliktkompetenzen vermitteln möchte – d.h. Menschen für ein Mitwirken an politischen Konfliktverarbeitungen sowie für ein kritisches Beobachten von politischen Konfliktverarbeitungen anderer Akteur*innen befähigen möchte – sollte sie die Relevanz dieser Unterschiede reflektieren.

istock.com/erhu11979

KONSENS, KOMPROMISS, MEHRHEITSENTSCHEIDUNG

Wenn sich Parteien, die unterschiedlicher Meinung darüber sind, was die richtige Entscheidung in einer politischen Frage wäre, auf die Suche nach einem Konsens begeben, versuchen sie, ihre Meinungsverschiedenheit zu überwinden. Ein Konsens zeichnet sich durch Einmütigkeit aus: Wo ein Konsens erreicht wird, haben die vormals Streitenden, die unterschiedliche Positionen vertreten haben, eine Position bestimmt, die sie alle für richtig halten (wenn auch gegebenenfalls aus unterschiedlichen Gründen). Sie kommen somit „in ihren Überzeugungen überein“ (Zanetti 2022, S. 22).

Ein Kompromiss ist zwar ebenfalls eine Einigung. Aber er unterscheidet sich insofern grundsätzlich von einem Konsens, als eine kompromisshafte Einigung keine Einmütigkeit darstellt. Die Meinungsverschiedenheiten zwischen den betreffenden Akteur*innen bleiben bestehen. Ein Kompromiss resultiert aus Zugeständnissen an die konfligierenden Perspektiven und Positionen (Willems 2016, S. 249). Er realisiert somit keine der Positionen umfassend, lässt aber auch keine der Positionen gänzlich unberücksichtigt. Wenn Parteien einem Kompromiss zustimmen, tun sie das nicht, weil sie denken, dass die betreffende Kompromisslösung die an sich richtige Art und Weise ist, mit der betreffenden Frage umzugehen – sie denken weiterhin, dass eine andere Lösung die bessere wäre, und halten die Kompromisslösung somit nur für ein Zweitbestes (Zanetti 2022, S. 23). Sie können eine Kompromisslösung aber für akzeptabel halten, weil sie einen Umgang mit der betreffenden Frage ermöglicht, die ihren Anliegen zumindest teilweise entgegenkommt.

Bei einer Mehrheitsentscheidung wird keine Einigung erreicht, sondern es wird abgestimmt. Realisiert wird dann diejenige Position, die in der Abstimmung die meisten Stimmen bekommt. Wir haben es hier deshalb mit einer Möglichkeit der politischen Konfliktverarbeitung zu tun, die wie der Kompromiss angesichts fortbestehender Meinungsverschiedenheiten funktioniert. Die Logik, die ihr zugrunde liegt, ist jedoch die der Konkur-

renz und nicht der Kooperation: Sie erzeugt eine Lösung für die betreffende Frage, die eine der konfligierenden Positionen umfänglich realisiert und die andere gar nicht.

FÜR EINE PLURALITÄT AN MODI DER KONFLIKTVERARBEITUNG

Wenn es so unterschiedliche Modi der politischen Konfliktverarbeitung gibt, welche ist dann die beste oder vorzugswürdigste in der Demokratie? Was es schwierig macht, diese Frage zu beantworten, ist, dass mit Blick auf jeden der beschriebenen Modi gute Gründe dafür sprechen, ihn als eine wichtige Komponente der Konfliktverarbeitungs-Kapazität der Demokratie zu verstehen.

Ein Konsens ist attraktiv, weil er, sofern er denn gefunden werden kann, eine Lösung darstellt, die von allen für richtig gehalten wird. Eine solche Lösung ist per Definition nicht parteilich und verspricht, eine Regelung zu verkörpern, die von allen (zumindest von allen, die an der Herstellung des betreffenden Konsenses beteiligt waren) aus Überzeugung mitgetragen werden kann. Allerdings sind Konsense in vielen Situationen nur schwer oder gar nicht zu erreichen.

Das ist sowohl bei dem Kompromiss als auch bei der Mehrheitsentscheidung der Fall. Für den Kompromiss lässt sich anführen, dass er einen Ausgleich unter unterschiedlichen Positionen sucht und gerade bei tief umstrittenen Fragen wie etwa Wertkonflikten, in denen es den beteiligten Parteien tendenziell sehr schwer fällt, eine Regelung zu akzeptieren, die ihre eigene Position gänzlich ignoriert, Konflikte befrieden helfen kann (Willems 2016). In der demokratietheoretischen Debatte wird bisweilen auch argumentiert, dass der Kompromiss besser als die Mehrheitsentscheidung in der Lage sei, die normative Idee der Gleichheit von Bürger*innen in der Demokratie zum Ausdruck zu bringen, indem er nicht bloß eine Position den Inhalt einer kollektiv verbindlichen Regelung definieren lässt (Rostbøll 2017).

Allerdings spricht auch Einiges für die Mehrheitsentscheidung. Nicht nur sind Kompromissfindungsprozesse oft zeitintensiv und aufwendig, während eine Abstimmung gemäß dem Mehrheitsprinzip in der Regel recht schnell eine Lösung für strittige Fragen herbeiführen kann. Darüber hinaus wird argumentiert, dass eine Demokratie am besten zahlreiche politische Identifikationsmöglichkeiten bieten könne, wenn sie einen Wettstreit

Meinungsverschiedenheiten sind oft tiefgreifend oder aus anderen Gründen hartnäckig, weshalb Demokratien auf Modi der Konfliktverarbeitung angewiesen sind, die bei fortbestehenden Meinungsverschiedenheiten funktionieren.

(Westphal 2018a)

zwischen unterschiedlichen politischen Projekten ermöglicht (Mouffe 2007). Zu viel Kompromissorientierung könnte die Unterschiede zwischen politischen Positionen verwischen und einen lebendigen Streit über substantiell verschiedene politische Gestaltungsmöglichkeiten übermäßig einhegen (Machin und Ruser 2017).

Das sind lediglich exemplarische Erwägungen, die deutlich machen, dass eine Demokratie auf keinen der genannten Konfliktverarbeitungsmodi verzichten sollte. Um in unterschiedlichen Situationen mit Meinungsverschiedenheiten und daraus erwachsenden Konflikten umgehen zu können, sollten politische Akteur*innen über ein Repertoire an Konfliktverarbeitungsmodi verfügen. Welcher Modus in einem konkreten Fall der vorzugswürdige ist, hängt von einer Reihe kontextbezogener Faktoren ab, beispielsweise der Art des strittigen Gegenstandes, der Tiefe der relevanten Meinungsverschiedenheiten oder der Schärfe des Konfliktes.

IMPLIKATIONEN FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG: KONFLIKTKOMPETENZEN

Die politische Bildung kann zu einer Vermittlung von Konfliktkompetenzen beitragen, die Bürger*innen brauchen, um kompetent mit Meinungsverschiedenheiten und daraus erwachsenden Konflikten umgehen zu können.

(Westphal 2018b, 2020)

Dass solche Kompetenzen vielschichtig sind, wenn wir von der hier vertretenen Position ausgehen, dass Demokratien auf unterschiedliche Konfliktverarbeitungsmodi angewiesen sind, wird deutlich, wenn wir uns genauer die Besonderheiten der betreffenden Praktiken anschauen.

Wenn Akteur*innen versuchen, einen Konsens zu erzielen, müssen sie bereit sein, an einem Austausch von Argumenten teilzunehmen, in dem

alle beteiligten Akteur*innen ihre Perspektiven und Beweggründe, eine bestimmte Position zu vertreten, darlegen und den entsprechenden Darlegungen und Begründungen anderer zuhören. Auf diese Weise können sie die relevanten Argumente prüfen und erwägen, welche die für alle überzeugendsten sind. Sofern alle Beteiligten offen gegenüber der Möglichkeit sind, dass sie von ihrer ursprünglichen Position abrücken müssen, um eine gegebenenfalls überzeugendere Position einzunehmen, kann ein solcher Argumentationsprozess zu einem Konsens führen. Dass die Aussichten auf ein entsprechendes Ergebnis umso besser sind, je inklusiver und fairer solche Argumentationsprozesse gestaltet sind, haben zahlreiche Demokratietheoretiker*innen im Abschluss an Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981) argumentiert.

Kompromisse erfordern Aushandlungen von Zugeständnissen. Beteiligte Akteur*innen müssen nicht die Bereitschaft mitbringen, von ihrer ursprünglichen Position abzurücken – ein Merkmal des Kompromisses ist ja gerade, dass Meinungsverschiedenheiten bestehen bleiben. Aber sie dürfen nicht auf eine umfängliche Durchsetzung ihrer eigenen

Position bestehen, sondern müssen akzeptieren, dass die zu findende Lösung, wie auch immer sie konkret aussieht, Zugeständnisse an die Position der Gegenseite beinhaltet wird. Zwar gehört zu einer Kompromissaushandlung auch ein kommunikativer Prozess, aber dieser unterscheidet sich von einem Argumentationsprozess, der auf die Herstellung eines Konsenses zielt.

Es geht in zentraler Hinsicht darum, auszuloten, welche Zugeständnisse die involvierten Akteur*innen bereit sind zu machen sowie Möglichkeiten zu identifizieren, Zugeständnisse an die jeweiligen Positionen zu vereinbaren. Insofern hat die Kompromissuche mehr den Charakter eines Aushandlungsprozesses als der konsenssuchende Argumentationsprozess.

Die Mehrheitsentscheidung erfordert von Akteur*innen die Bereitschaft, eine eventuelle



iStock.com/wenmei Zhou

Niederlage und die damit einhergehende Durchsetzung der Position der Gegenseite hinzunehmen. Zwar werden sich Akteur*innen vergewissern wollen, dass die Position derjenigen, die im Zweifelsfall die Mehrheitsentscheidung gewinnen, akzeptabel oder immerhin hinnehmbar ist. Aber eine Auseinandersetzung mit der Position der Gegenseite, wie sie auf unterschiedliche Weisen sowohl die Konsenssuche als auch die Kompromissaushandlung erfordern, braucht es nicht. Was die Gewinner*innen einer Mehrheitsentscheidung anerkennen müssen, ist die Vorläufigkeit der Durchsetzung ihrer Position. In der Demokratie gelten etwa Wahlergebnisse nie ein für alle Mal. Während die begrenzte Dauer eines Sieges durch eine Mehrheitsentscheidung den Verlierer*innen das Unterliegen leichter machen kann – schließlich bedeutet sie, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt eine neue Chance auf Realisierung ihrer Anliegen bekommen – erfordert sie von den Gewinner*innen, die Vorläufigkeit ihres Sieges zu akzeptieren.

Konfliktkompetenzen zu vermitteln und hierbei die Vielfalt an Modi der Konfliktverarbeitung zu berücksichtigen, heißt deshalb nicht nur, die Relevanz eines Sets an unterschiedlichen Konfliktpraktiken zu vermitteln, sondern auch dafür zu sensibilisieren, dass solche Praktiken von den beteiligten Akteur*innen Unterschiedliches erfordern. Eine grundlegende Dissonanztoleranz ist dabei allgemein unverzichtbar: Weder eine Konsenssuche, noch das Bilden von Kompromissen, noch

demokratische Mehrheitsentscheidungen funktionieren, wenn Akteur*innen der Auffassung sind, dass allein ihre Meinung berechtigt ist und kein politisches Ergebnis gerechtfertigt sein kann, das etwas anderes als die eigene Position realisiert. Aber im Detail gehen mit den Spezifika der Konfliktverarbeitungspraktiken unterschiedliche Erfordernisse an die Akteur*innen einher. Für diese Spezifika zu sensibilisieren sowie einzuüben, was es heißt, kompetent als Konsens- oder Kompromissuchende zu agieren und den Anforderungen einer demokratischen Mehrheitsentscheidung zu entsprechen, sind wichtige Aufgaben für eine politische Bildung, die Bürger*innen für einen Umgang mit den unterschiedlichen Herausforderungen, die eine vielgestaltige Konfliktlandschaft mit sich bringt, befähigen möchte.

FAZIT

Dieser Beitrag hat argumentiert, dass Demokratien unterschiedliche Modi der Konfliktverarbeitung brauchen. Drei wurden unterschieden: die Konsenssuche, das Kompromisseschließen und die Mehrheitsentscheidung. Weil diese Modi unterschiedliche Praktiken und Haltungen der beteiligten Akteur*innen erfordern, muss eine demokratische Konfliktkompetenz im Plural gedacht werden: Sie umfasst ein Set an Kompetenzen, die kontext- und fallabhängig einen produktiven Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten ermöglichen.

LITERATUR

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main.

Ruser, Alexander/Machin, Amanda (2017): Against Political Compromise. Sustaining Democratic Debate, Abingdon/New York.

Mouffe, Chantal (2005): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main.

Rostbøll, Christian (2017): Democratic respect and compromise, Critical Review of International Social and Political Philosophy, Jg. 20, S. 619-635.

Westphal, Manon (2018a): Die Normativität agonaler Politik. Konfliktregulierung und Institutionengestaltung in der pluralistischen Demokratie, Baden-Baden.

Westphal, Manon (2018b): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 68, S. 12-17.

Westphal, Manon (2020): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung, Journal für politische Bildung, Jg. 4, S. 28-33.

Willems, Ulrich (2016): Wertkonflikte als Herausforderung der Demokratie, Wiesbaden.

Zanetti, Véronique (2022): Spielarten des Kompromisses, Berlin.

Dr.in Manon Westphal ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt „Kulturen des Kompromisses“ an der Universität Münster. Sie forscht im Bereich politische Theorie und arbeitet schwerpunktmäßig zu dem Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten in der Demokratie und Fragen der Institutionengestaltung, insbesondere mit Blick auf demokratische Innovationen.



Bild: © Kompromisskulturen

Zurück in die Zukunft: Wie die Utopiefähigkeit der Hoffnungslosigkeit entgegenstehen kann



FELIX NOLTE

Pandemie, Krieg, Klimawandel - die Hoffnung auf ein besseres Leben scheint heute massiv bedroht und Utopien entbehren in Zeiten multipler Krisen einer glaubhaften Perspektive. Nicht trotzdem, sondern vielleicht gerade deswegen sollte dies Anlass für die politische Bildung sein, sich mit Prozessen des utopischen Denkens zu befassen und diese verstärkt in ihre Bildungsarbeit aufzunehmen. Die dritte „Resilient“-Fortbildung am 28. Februar 2024 beleuchtete, wie politische Bildung die Utopiefähigkeit stärken kann und welche Methoden es zum Umgang mit dem Thema „Zukunft“ gibt.

POLITISCHE BILDUNG UND UTOPIEFÄHIGKEIT

Worin liegt die Relevanz von Utopien? Dr. Alexander Neupert-Doppler von der Karlshochschule begründete dies anhand ihrer vielfältigen Funktionen: Diese umfassten Kritik, Absichtserklärungen, Wunschvorstellungen, Handlungsmotivation und Engagementbereitschaft – gerade letzteres sei aus Perspektive der politischen Bildung wichtig. Unterscheiden könne man Utopien u.a. in Roman-Utopien, die bereits in das 16. Jahrhundert zurückreichen, Siedlungs-Utopien, die im 19. Jahrhundert entstanden, oder den etwas moderneren Gesellschafts-Utopien aus der Mitte des 20. Jahrhunderts. Spricht man über Utopien, sei es aus Sicht von Neupert-Doppler sinnvoll, die konkrete Form zu benennen.

Utopiefähigkeit stelle in der politischen Bildung gewissermaßen einen „Dauerbrenner“ dar und habe in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Stadien durchmacht: Sprach man in den 70ern noch von Utopiefähigkeit als *Entfaltung* und in den 80ern zumindest noch als *Kraft*, so sei in den 90ern bereits ein *Verlust* und in den 2000ern ein *Mangel* diagnostiziert worden. Die Utopiefähigkeit manifestiere sich in den Kompetenzen, bestehende Strukturen zu überwinden (Negation), konkrete Handlungsperspektiven zu entwickeln (Artikulation) und dabei Ansprüche zukünftiger Generationen zu berücksichtigen (Intention). Neupert-Doppler formulierte darüber hinaus Utopiefunktionen anhand Oskar Negts sogenannter „Schlüsselkompetenzen“: historische Kompetenz (Motivation zum Handeln), Identitätskompetenz (Artikulation von Bedürfnissen), Gerechtigkeitskompetenz (Kritische Negation), Ökologische Kompetenz (Bewusste Intention) und der technologischen Kompetenz (Konkretion von Möglichkeiten). Dies setze mitunter ein komplexes soziologisches, ethisches, psychologisches, ökologisches und technologisches Kontext-Wissen voraus. Für eine Utopiebildung bzw. Utopiedidaktik gebe es bereits diverse Methoden, z. B. Schreibwerkstätten, befristete Basis-Demokratie-Experimente im Zeltlager oder Zukunftswerkstätten.

Das Dilemma der Utopiedidaktik liege jedoch darin, dass kreative, experimentelle und praktische Optionen das abfragen, was eigentlich erst entwickelt werden soll, nämlich Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Aus dem Publikum kam daraufhin die Frage auf, ob Utopiefähigkeit nicht etwas sehr Natürliches sei, das ein Mensch mitbringe und für das man ihm nur Raum gebe müsse? Aus Sicht von Dr. Neupert-Doppler bringe ein Mensch zwar Fantasiefähigkeit mit, jedoch nicht unbedingt Utopiefähigkeit. Menschen mit viel Lebenserfahrung könnten seiner Erfahrung nach besser Utopiefähigkeit entwickeln, da sie idealerweise bereits erlebt haben, dass bestimmte Utopien real werden.

Eine weitere Frage schien viele Personen innerhalb des Teilnehmendenkreises umzutreiben: Hätten nicht auch Rechtsextremisten Utopien, dazu noch ziemlich mächtige mit aktueller Konjunktur? Oder verstehe man unter Utopien immer nur etwas „Gutes“? Hierauf würden nach Einschätzung von Dr. Neupert-Doppler verschiedene Wissenschaftler unterschiedlich antworten. In rechtsextremen Kontexten werde viel gewarnt und wenig Hoffnung verbreitet, noch dazu lägen Bezugspunkte oftmals in der Vergangenheit, auf die man sich vermeintlich wieder besinnen müsste. Der Mythos einer idealen Vergangenheit stelle damit einen Gegenpol zu den z. B. linken Zukunfts-Utopien, naheliegend sei daher auch der von Zygmunt Baumann verwendete Begriff der „Retrotopie“.

Doch wie sei in der politischen Bildung damit umzugehen, wenn eine Utopievorstellung zwar vorhanden ist, der Weg dorthin allerdings unmöglich scheint, lautete die nächste Nachfrage. Die Antwort: Manche Menschen verdrängten ihr utopisches Wissen, um die – eigentlich zu ändernde – Realität zu ertragen. Außerdem könnten manche Utopien in bestimmten Lebensphasen mehr oder weniger relevant sein, z. B. würdiges Altern.

Politische Bildung müsse sich daher die Frage stellen, wie sie mit Utopien dennoch motivieren kann. Meist seien Fernziele inspirierender, Nahziele dagegen motivierender.

Spanien habe bspw. durch die Einführung der Vermögenssteuer den gesamten ÖPNV querfinanziert, ein quasi utopischer Moment. Daher sei auch stets die Frage nach dem Impact einer Utopie mitzudenken. Davon, dass Utopien in der Gesellschaft bisweilen nicht gut angesehen sind, da sie als „Spinnereien“ abgetan werden oder durch ihre inhärente Kritik auch Konflikte fördern, dürfe man sich nicht zu sehr beeinflussen lassen; stattdessen gelte es, den Begriff zu rehabilitieren.

UTOPIEWERKSTÄTTEN ALS ORTE KONSTRUKTIVEN TRÄUMENS

Ein Klassiker im Umgang mit Utopien in der politischen Bildungspraxis sind die Utopiewerkstätten. Prof.in Dr.in Jana Trumann von der PH Ludwigsburg führte zunächst aus, weshalb die Utopiewerkstätten erfunden wurden: Vor dem Hintergrund einer stark durchgetakteten Lebensführung gebe es wenig Freiräume, um innezuhalten und eigene Wünsche sowie Bedürfnisse zu reflektieren. Innovative Ideen und Alternativen würden durch politische Vertreter*innen oftmals mit der Begründung abgelehnt, dass die verfolgte Politik alternativlos wäre. Eine kritische Erwachsenenbildung nehme daher Widersprüche wahr und öffne Wege für potenziell befreiende Möglichkeiten sowie für die Herausbildung von Widerstandskraft.

Anschließend stellte Prof.in Trumann das Konzept der Utopiewerkstätten vor: Auf einen Einstieg bzw. ein Warm-Up zum Thema Utopien, z. B. in Form einer Bildkartenrunde oder eines Liedes, folge eine Collagenarbeit. Die Themen könnten dabei variieren, eine mögliche Ausgangsfrage wäre: Wie möchte ich leben? Anhand von Text- und Bild-

material biete sich für Teilnehmende die Möglichkeit, eigene Zukunftsperspektiven darzustellen. Dies funktioniere sowohl analog als auch digital, im letzteren Fall bspw. über das Miroboard. Nach Erstellung der Collagen gehe man in gemeinsame Bildergespräche über und diskutiere die erstellten Collagen: Was sind die dahinterliegenden Sinnentwürfe und wie sind diese zu verstehen? Abschließend reflektiere man gemeinsam die Methode und sammle Wünsche für eine Weiterarbeit, oder man clustere Themen und verständige sich zur weiteren Bearbeitung bei einem nächsten Treffen.

Im Anschluss hatten die Teilnehmenden in Gruppen Zeit, eine Collagenarbeit über Miro zu erproben. Als Eindrücke wurden im Nachgang geschildert, dass die Arbeit inspirierend sei und handlungsfähig mache, es sich gleichzeitig jedoch schwierig gestalte, in einer untereinander fremden Gruppe an gemeinsamen Zukunftsentwürfen zusammenzuarbeiten und das konkrete Vorgehen zu klären. Es folgte die gemeinsame Betrachtung einer der erstellten Collagen, bestehend aus vielen Bildern und Einzelbegriffen. Für die anderen Gruppen schien die Kombination aus Bildern und Begriffen nicht immer intuitiv ersichtlich. Jana Trumann erklärte anhand dessen die Prozesse des Bildergesprächs: Andere interpretierten das Bild auf vielfältige Art und Weise, worauf die Gruppe, welche die Collage erstellt hat, wiederum reagiere; so fänden spannende Perspektivenwechsel statt. Wichtig sei für das Gelingen einer Collage, dass man ein breit gestreutes Bildmaterial verwendet und nicht z. B. nur Yellow Press. Auch sollte möglichst die Chance genutzt werden, eigene Bilder zu erstellen und einzufügen, bspw. mit Kreide oder Aquarellen.

Für politische Bildner*innen gelte es auszuhalten, dass manche Teilnehmende mit dieser Methode erstmal gar nichts anfangen können und im Zweifel Zeit brauchen.

Diese solle man ihnen gewähren, so Trumann in ihrem Impuls zum Schluss, denn Utopiefähigkeit sei ein zentraler Teil von Bildung und Denkräume wie Utopiewerkstätten für diese wichtig. Dafür brauche es Offenheit für den Prozess, auch wenn Dinge anders laufen, als man erwartet – denn gerade der kreative Zugang ermögliche eine neue Art, über Dinge zu reden und Teilnehmende zu befähigen, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen.

POLITISCHE BILDUNG ZWISCHEN NÜCHTERNHEIT UND HOFFNUNG

Als eine weitere Zukunfts-Methode stellte Prof. Dr. Andreas Petrik von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Szenariotechnik vor: Anders als in den Utopiewerkstätten gehe es bei diesen um möglichst realistische Zukunftsentwürfe, die auf möglichen wie wahrscheinlichen Verläufen

basieren. Dies könne man sich anhand des „Zukunftstrichters“ vorstellen: Aus empirischen Daten und Entwicklungen aus der Vergangenheit lasse sich auf verschiedene positive wie negative Szenarien in der Zukunft schließen. Zu berücksichtigen seien dabei potenzielle Periodeneffekte, also unerwartete Ereignisse, die eine Diskontinuität auslösen; solche Elemente dienten dazu, die Kreativität der Teilnehmenden zusätzlich anzuregen.

Erprobt wurde die Methode anhand des fiktiven Ausgangsszenarios, dass es nach der Bundestagswahl 2025 zu einer Kenia-Koalition (Union/SPD/Grüne) kommt, die weiteren politischen Stillstand, Massenproteste und allgemeine Unzufriedenheit hervorbringt. Infolgedessen kommt es 2029 auf Bundesebene zu einer absoluten Mehrheit der AfD, die vier Jahre an der Regierung bleibt. Für die vermuteten Regierungsmaßnahmen während dieses Zeitraums erstellten die Teilnehmenden ein Negativ-Szenario, indem sie den Alltag einer fiktiven Person nach vier Jahren AfD-Regierung skizzierten. Dies geschah anhand verschiedener möglicher Einflussbereiche, z. B. Privatleben, Bildung, Medien und Wirtschaft. Neben erwartbareren Überlegungen wie verstärkten Grenzkontrollen oder eines



geplanten Dexits wurde auch die Situation politischer Bildner*innen in den Blick genommen: Diese würden in dem Szenario zunehmend arbeitslos, da Fördermittel gekürzt oder gänzlich gestrichen worden wären.

Wie die Szenarien konkret ausgestaltet werden, hätten Teilnehmende selbst zu entscheiden, so Petrik.

Zentral sei aber, dass man analytisches Denken (was wird – auch in anderen Ländern – bereits diskutiert/umgesetzt?) und kreative Ideen (was ist möglich?) miteinander verbindet und dabei eine Betroffenenperspektive einnimmt.

So lasse sich die Methodik frei auf andere Szenarien übertragen. Auf ein Negativszenario folge dann das Positivszenario, sodass man bereits anhand bestimmter „Marker“ verfolgen kann, wovon man sich abgrenzen möchte bzw. was verhindert werden soll. Im vorliegenden Fall gelte es bspw. zu überlegen, wie sich eine resiliente Demokratie wappnen kann und welche Maßnahmen es braucht, um demokratische Institutionen zu stärken.

Im Nachgang wurde die Methode kritisch reflektiert: Eine Teilnehmerin wies darauf hin, dass positiv und negativ keineswegs homogen definiert sei. Je nachdem, wo und mit wem man ein solches Szenario durchführt, könnte ebenso gut der Sieg

der AfD als Positivszenario betrachtet werden. Dem stimmte Prof. Petrik zu, in solchen Fällen stelle man besser eine neutrale „Was wäre wenn?“-Frage und spreche nicht von positiven oder negativen Szenarien. Während eine vierjährige AfD-Regierung manche erschrecken würde, könnte sie andere auch begeistern. Für politische Bildner*innen böte sich dies als Anlass, um herauszuarbeiten, was an bestimmten Maßnahmen undemokratisch wäre und warum.

Das Argument eines weiteren Teilnehmers, anstelle der AfD mit einer fiktiven Partei zu arbeiten, um die Problematik zu entschärfen, lehnte er dagegen ab: Bei der Szenariotechnik gehe es ja stets darum zu recherchieren, Wahrscheinlichkeiten zu bedenken und realistische Hypothesen aufzustellen. Abgesehen davon, dass Teilnehmende vermutlich schnell durchblicken würden, welche Partei gemeint

wäre, würden die entwickelten Szenarien vielleicht als „gar nicht echt“ bezeichnet werden und damit ihre Wirkung verlieren.

Gegen Ende äußerten manche Teilnehmende, dass sie sich nach Erstellung des Negativszenarios regelrecht deprimiert fühlten. Diesem Empfinden folgte einige Minuten später jedoch noch ein zweiter Gedanke: Allein die Vorstellung, dass solche Szenarien denkbar sind, lösten quasi aus Trotz ein Gegenbewusstsein aus, dass es so nicht kommen dürfe. Damit wurde der Fortbildung gewissermaßen das Fazit gesetzt: Vielleicht müsse man erst das Schlimmste durchdenken, um Utopiefähigkeit zu erlangen.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Arens, Marion/Möllmann, Ariane/Trumann, Jana (2017): Von der Utopiewerkstatt zur zukünftigen Stadtgestalt. FGW-Impuls Integrierende Stadtentwicklung (21). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67766> [20.03.2024].

Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (2021): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (2017): Utopien und Bildung. Hans-Böckler-Stiftung.

Friedrichs, Werner (2021): Utopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft. Bielefeld: transcript.

Journal für politische Bildung 2024 (1): Zukunft.

Neupert-Doppler, Alexander (2023): Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In: Girnus, Luisa/Panreck, Isabelle-Christine/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-274.

Nierobisch, Kira (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018 (3), S. 235-244.

Petrik, Andreas (2004): Das genetische Prinzip als Brücke zwischen Lebenswelt und Politik - Eine Lehrkunstwerkstatt zum Thema Zukunft. JSSE - Journal of Social Science Education, 3. Jg. (1), S. 65-84.

Schröder, Hendrik (2018): Utopiekompetenz. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-34.

DIE REFERENT*INNEN

Dr. Alexander Neupert-Doppler, Philosoph und Politikwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt "Dialektik der Pandemie – Zwischen Autoritarismus und Utopie" an der Karlshochschule



Prof.in Dr.in Jana Trumann, Bereichsleitung Erwachsenenbildung und berufliche Bildung an der PH Ludwigsburg



Prof. Dr. Andreas Petrik, Professor für Didaktik der Sozialkunde / Politische Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

In krisenbehafteten Zeiten Alternativen thematisieren – Möglichkeiten einer Utopiebildung für die politische Bildung



SARAH GÖHMANN

Bild: iStock.com/Angkana KTrayachaweng

Inwiefern kann bzw. muss die politische Bildung Utopien als Lerngegenstände und die Anbahnung einer Utopiefähigkeit als Teil ihres Selbstverständnisses betrachten, um konstruktiv mit den Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten der gesellschaftlich-politischen Realität umzugehen? Wie kann eine (politische) Utopiebildung aussehen, die genau an diesem Punkt ansetzt? Der Beitrag gibt einen systematischen Einblick in aktuelle (politik-) didaktische Debatten und fokussiert dabei bildungspraktische Implikationen.

EINLEITUNG

Ein kurzer Blick in das tagesaktuelle Geschehen reicht aus, um aufgrund der Omnipräsenz von multiplen Krisen, Kriegen und Ungerechtigkeiten in ein Gefühl von Hoffnungslosigkeit zu verfallen. Die politische Bildung hat die Aufgabe, diese höchst relevanten Themen in den Fokus ihrer Bildungsbemühungen zu rücken. Sie muss Räume für die Auseinandersetzung schaffen, in denen neben einer Analyse der gesellschaftlich-politischen Realität(en) und Widersprüchlichkeiten sowohl Gefühle von Ohnmacht, Macht- und Alternativlosigkeit thematisiert werden können als auch ein konstruktiver Umgang mit diesen stattfindet. Dazu gehört auch, mit Teilnehmer*innen gemeinsam auf radikal andere Lösungen zu schauen, die sich aktuell in der politischen Praxis nicht wiederfinden lassen. Wie kann man dann – trotz oder gerade wegen dieser Gemengelage – ein Interesse an politischen Prozessen und an politischer Beteiligung fördern?

Eine politische Bildung, die sich diesen Herausforderungen stellt und die politische Mündigkeit ihrer Teilnehmer*innen als Zielperspektive ernsthaft verfolgt, muss Utopien in das Zentrum ihrer Überlegungen rücken. Wie dies möglich ist und an welchen Stellen politikdidaktische Forschung ansetzen könnte, wird im Rahmen dieses Beitrags auf Grundlage aktueller (politik-)didaktischer Erkenntnisse skizziert. Dafür fließen punktuell Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie ein, in der Professor*innen aus dem Bereich der politischen Bildung zu ihrem Begriffsverständnis von Utopien, der Relevanz für die politische Bildungsarbeit und praktischen Implikationen befragt wurden (Schröder/Göhmann 2023).

RELEVANZ VON UTOPIEN FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG

Um etwas über die Relevanz von Utopien für die politische Bildung aussagen zu können, muss zunächst die Frage geklärt werden, was unter Utopien überhaupt zu verstehen ist. Dies ist jedoch kein leichtes, man könnte sogar sagen, ein fast unmögliches Unterfangen, wenn man den Anspruch einer allgemeingültigen Definition ver-

folgt. Die Bedeutungen des Begriffes reichen von einem Alltagsverständnis, in dem das Attribut ‚utopisch‘ synonym mit unmöglich, nicht realisierbar oder träumerisch verwendet wird, bis hin zu dem Verständnis eines utopischen Bewusstseins, das alle Menschen innehaben und das die Grundlage für alle gesellschaftlichen Veränderungen darstellt (Bloch 1985; Negt 2012). Dazwischen gibt es unzählige unterschiedliche Nuancen, wie beispielsweise reale Utopien, die sich als bereits existierende gesellschaftliche Alternativen Stück für Stück ausbreiten (Wright 2020), Heterotopien als physische Orte, die als realisierte Utopien einen Gegenentwurf zur aktuellen gesellschaftlichen Realität darstellen (Foucault 2013), oder auch totalitäre Utopien, die mit einer offenen, pluralistischen Gesellschaft nicht vereinbar sind (Popper 1992). Weitestgehend Konsens herrscht über den Ursprung des Begriffes, den Thomas Morus mit seinem Werk „Utopia“ geprägt und somit auch die Debatte darüber maßgeblich beeinflusst hat (Schölderle 2012). Abhängig davon, wo man das eigene Utopieverständnis auf diesem Spektrum verortet, resultiert eine andere Einschätzung der Relevanz dieses Begriffes – für Gesellschaft und Politik, wie auch für die politische Bildung.

Nimmt man allerdings ein politisches Bildungsverständnis in den Fokus, das (politische) Mündigkeit und Emanzipation als Zielperspektive formuliert, sind Utopien, ein Utopiebewusstsein sowie Utopiefähigkeit unvermeidlich Teil politischer Bildung. Die Autorengruppe Fachdidaktik (2016, S. 16) stellt dazu passend fest: „Erst das Wissen um Alternativen macht Mündigkeit möglich, erst der Widerspruch gegen angebliche Alternativlosigkeit bringt sie zur Geltung“. Auch die Ergebnisse der oben erwähnten Befragung bestätigen, dass alle Befragten Utopien einen hohen Stellenwert für die politische Bildung zuschreiben, insbesondere in krisenbetroffenen, unsicheren Zeiten. Als positiver Gegenpol erscheinen sie essenziell, um Auswege aus einer gefühlten Alternativlosigkeit aufzuzeigen.

Im Sinne des Überwältigungsverbotens des Beutelsbacher Konsenses, der Anbahnung von politischer Urteilsfähigkeit sowie auch einem grundsätzlichen Verständnis von politischer Bildung als radikale

Demokratiebildung geht es dabei jedoch nie um das Vorgeben einer idealen Zukunftsvorstellung und keineswegs um die Herstellung eines Konsenses über diese. Vielmehr soll die politische Bildung Diskursräume über mögliche, bessere Zukünfte und bereits bestehende Ansatzpunkte eröffnen (Lösch 2010, S. 120-121; Schröder 2018, S. 33).

Auch wenn der Begriff der Utopie in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus gerückt ist, ist das Nachdenken über die (Wieder-)Herstellung einer Zukunftsfähigkeit keineswegs neu. So fragt Klafki (1958, S. 15-17) als zentrale didaktische Grundfrage nach der Zukunftsbedeutung von Gegenständen für Schüler*innen. Auch Peter Weinbrenner (1997, S. 137) und Rolf Schmiederer (1971, S. 88-89) heben die Wichtigkeit der Frage nach einer Zukunftsfähigkeit bzw. Utopiefähigkeit mit Blick auf die gesellschaftliche Realität hervor. In neueren Rezeptionen von Werner Friedrichs (2022) kommt verstärkt die Perspektive hinzu, inwiefern ein Nachdenken über Zukünfte im Anthropozän überhaupt möglich sein kann.

Paradox ist es dann, dass diesem Themenbereich einerseits ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, andererseits Utopien in der praktischen politischen Bildungsarbeit bisher jedoch kaum bzw. nur implizit eine Rolle spielen. Wie eine praktische politische Bildungsarbeit mit Utopien aussehen kann, ist bisher ein nur randständig bespieltes Feld. Allein die Unklarheit des Begriffes macht eine didaktische Operationalisierung nicht unbedingt leichter. Für den aktuellen Diskurs innerhalb der politischen Bildung fasst Neupert-Doppler (2023, S. 259) daher treffend zusammen, „wie ein Thema immer wieder aufgerufen wird, ohne zu weiterführenden didaktischen Konzepten zu kommen“.

WAS SIND MÖGLICHE ELEMENTE VON UTOPIEFÄHIGKEIT?

Es liegt nahe, als Konsequenz eines diagnostizierten Utopieverlustes Überlegungen zu einer Utopiefähigkeit anzustellen. Um den aktuellen Stand der

Debatte darzustellen, beziehe ich mich vor allem auf die Überlegungen von Neupert-Doppler (2023), der dieses in seinem Beitrag „Politische Bildung und Utopiefähigkeit“ geleistet und in einem Modell visualisiert hat. Er stellt fest, dass Utopien ausgehen „von der kritischen Negation [Hervorh. der Autorin] der bestehenden Verhältnisse und [...] diese um die Intention auf Veränderung, die Konkretion von Möglichkeiten, die Artikulation von Bedürfnissen und die Motivation zum Handeln“ ergänzen (ebd. S. 263). Durch die Formulierung dieser Dimensionen legt er einerseits eine Grundlage für die Konkretisierung des Utopiebegriffes, bietet damit aber zusätzlich auch wichtige Anknüpfungspunkte für weitere Überlegungen zur Utopiefähigkeit. In sein Modell integriert er anschließend weitere Teilfacetten, wie z. B. das soziale Gedächtnis bzw. die historische Kompetenz als Grundlage für Utopiefähigkeit (Negt 2012, S. 245). Insgesamt ergibt sich ein Bild, in dem unterschiedliche, sich wechselseitig beeinflussende Teilfacetten von Utopiefähigkeit sichtbar werden (Abb. 1.):

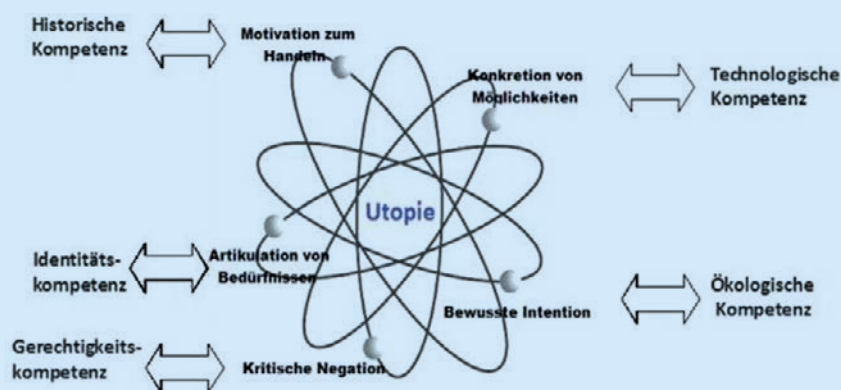


Abb. 1: Utopische Funktionen und Kompetenzbereiche (entnommen aus Neupert-Doppler 2023, S. 268)

Zwei zentrale Gedanken möchte ich mit Blick auf die Konkretisierung der Utopiefähigkeit auf Grundlage der Ergebnisse der Interviewstudie ergänzen bzw. bestärken. Zum einen hat sich herausgestellt, dass der als „Kritische Negation“ bezeichneten Teildimension auch die Fähigkeit zugeordnet wird, sich von Bestehendem zu lösen. Neben der Kritik an bestehenden Strukturen ist damit auch die

gedankliche **Dekonstruktion** dieser maßgeblich. Zudem hat sich gezeigt, dass die Facette **Konstruktion/(Neu-)Schöpfung/Innovation** zur Utopiefähigkeit gezählt wird, die in bisherigen Modellen nur am Rande erscheint. Das Entwickeln des „Noch nicht Gedachten“ in Anlehnung an Ernst Bloch (1961), also das Entwickeln eigener utopischer Gedanken/Entwürfe wird in den Befragungen mehrfach als zentrales Element erwähnt.

Wie kann man mit diesem Modell nun weiterarbeiten? Zunächst bedürfen all die erwähnten Teilfacetten einer weiteren Konkretisierung und Operationalisierung, um sie für politische Bildungskontexte praktikabel zu machen (Abb. 2). Dazu ist es erforderlich, die Teilfacetten weiter auszuformulieren und auszudifferenzieren. Das ist bei einzelnen Teilbereichen, wie z. B. der historischen Kompetenz, aufgrund der Vorarbeiten und der hohen Anschlussfähigkeit an bestehende Konzepte gut möglich. An anderen Stellen, wie z. B. der Ablösung vom Bestehenden, ist dies deutlich schwieriger.

Teilfacette von Utopiefähigkeit	Die Lernenden können...
Kritische Negation Dekonstruktion des Bestehenden	z. B. ausgewählte politische Entscheidungen nach ausgewählten Kriterien beurteilen und z. B. Ungleichbehandlung/fehlende Sozialverträglichkeit aufzeigen
Artikulation von Bedürfnissen, Formulierung von Wünschen, Zielen und Alternativen	z. B. eigene Ziele für das gesellschaftliche Zusammenleben formulieren z. B. bestehende Alternativmodelle beschreiben
Konstruktion, Neuschöpfung, Innovation	z. B. neue Formen der Entscheidungsfindung im Kontext Schule entwickeln und erproben

Abb. 2: Teilfacetten von Utopiefähigkeit (Eigene Darstellung)

Die Utopiefähigkeit ist ein erster zentraler Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Utopiebildung. Politische Bildungsprozesse schöpfen sich aber nicht nur aus der Anbahnung einzelner Fähigkeiten. Um Utopien stärker in die politische Bildung zu integrieren, bedarf es daher umfassender Überlegungen.

DIE ENTWICKLUNG EINER UTOPIEDIDAKTIK FÜR POLITISCHE BILDNER*INNEN

Laut Neupert-Doppler (2023, S. 272) „bräuchte es eine zukünftig zu entwerfende ästhetisch-kulturelle, pädagogisch-heterotopische und politisch-soziale Utopiedidaktik“. Überlegungen zu einer Utopiefähigkeit müssen also stärker in einen grundsätzlichen Diskurs über Utopien in der politischen Bildung eingebunden sein. Dazu stellt sich zunächst die Frage, was mit einer Utopiedidaktik überhaupt gemeint sein soll. Neupert-Doppler (2023, S. 272-273) nennt diesbezüglich drei Formen der Utopiebildung:

- 1. Rezeption und Produktion literarischer Utopien/Ästhetisch-kulturelle Utopiebildung, d.h. die Beschäftigung mit bestehenden literarischen Utopien sowie die Entwicklung eigener Utopien**
- 2. Teilnahme und Gestaltung experimenteller Utopien/Pädagogisch-heterotopische Utopiebildung, d.h. das Durchführen utopischer Experimente, um Alternativen zu erproben**
- 3. Tradition und Konstruktion gesellschaftlicher Utopien/Politisch-soziale Utopiebildung, d.h. die „Erarbeitung gesellschaftlich-politischer Utopien“**

Damit werden bereits teilweise recht konkrete Vorschläge für Settings angesprochen, an welche die politische Bildung ansetzen kann. Ich schlage für weitere Überlegungen vor, einen Schritt zurückzugehen und sich an den Grundfragen der (Politik-)Didaktik zu orientieren, die von May/Partetzke (2023, S. 13) in Anlehnung an Jank/Meyer (2008) in ihrem Grundlagenwerk festgehalten wurden (Wer? Was? Wann? Mit wem? Wo? Wie? Womit? Warum? Wozu?). Nimmt man auf diese Fragen Rekurs, stellt man fest, dass viele keine grundsätzliche Neubewertung erfordern. Es sollte daher vielmehr um eine partielle Neubewertung politikdidaktischer Grundfragen für die Identifikation zentraler Stell-schrauben gehen, als um die Neuformulierung

einer Utopiedidaktik. Dazu zählt auch die Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sowie die Überprüfung bereits vorhandener Methoden (Zukunftswerkstatt, Szenario-Methode) mit Blick auf Möglichkeiten der Förderung von Utopiefähigkeit. Der Bezug auf die Grundfragen hilft, relevante Anknüpfungspunkte zu formulieren und insbesondere daraus resultierende Forschungsaufträge abzuleiten:

Wer? z. B. Wie steht es um die Utopiefähigkeit der Lernenden? Welches Verständnis von Utopien haben meine Lernenden? Wie schätzen sie ihre gesellschaftlich-politischen Gestaltungsmöglichkeiten ein? Welche Bedürfnisse, Wünsche formulieren sie in Hinblick auf die gesellschaftlich-politische Zukunft?

Wo? z. B. An welchen Orten und unter welchen Bedingungen kann Utopiefähigkeit vielleicht besonders gut angebahnt werden? Inwiefern ist eine Anbahnung von Utopiefähigkeit im Kontext Schule überhaupt möglich?

Wie? z. B. Mit welchen Methoden lässt sich Utopiefähigkeit anbahnen? Wie müssen Lernsettings gestaltet sein, um ein Ablösen vom Bestehenden zu ermöglichen? Wie kann mit Frustrationserfahrungen umgegangen werden, die aus einer wahrscheinlichen Nicht-Realisierung utopischer Ideen resultieren? Inwiefern wird in der Phantasiephase der Zukunftswerkstatt Utopiefähigkeit angebahnt?

In den Befragungen hat sich gezeigt, dass vor allem die Bedingungen der außerschulischen Bildung und die Arbeit in sozialen Bewegungen als Kontexte gesehen werden, in denen sich mit Utopien arbeiten und eine Utopiefähigkeit anbahnen lässt. Freiräume, Freiwilligkeit, Zeit, thematische Offenheit, spielerische und kreative Zugänge als zentrale Ankerpunkte führen eher dazu, dass skeptisch auf die Umsetzung im Kontext Schule geblickt wird. Werden Wege für Utopiebildung gefunden, so bietet sie aus Sicht der Befragten viele Möglichkeiten für die Gestaltung von interdisziplinären, inklusiven und demokratischen Lernsettings.

Die Arbeit mit Utopien ist jedoch auch nicht frei von inhärenten Widersprüchlichkeiten wie z. B. der normativen Unschärfe, die vor allem mit dem Fehlen eines brauchbaren Arbeitsbegriffes einhergehen. Außerdem stellen sich Fragen danach, welche Faktoren und welche Lebensrealitäten es ermöglichen bzw. verunmöglichen, über Utopien nachzudenken. Auf dem Weg zur Utopiebildung muss sich die Politikdidaktik daher mit diesen und weiteren Fragen auseinandersetzen und belastbare Erkenntnisse generieren.

AUSBLICK: POLITISCHE BILDUNG ZWISCHEN HOFFNUNG UND NÜCHTERNHEIT

Wie sollen sich die politische Bildung und politische Bildner*innen nun in dieser Gemengelage positionieren? Auch wenn durchaus nachvollziehbar ist, dass ein Blick in das tagesaktuelle Geschehen eher dafür sorgt, sich hoffnungs- und machtlos zu fühlen, ist hoffentlich deutlich geworden, dass daraus keineswegs Nüchternheit als Perspektive der politischen Bildung resultieren sollte. Eine politische Bildung, die ihre Aufgabe ernst nimmt, die Mündigkeit ihrer Teilnehmer*innen zu fördern und im Sinne einer kritischen Demokratiebildung Widersprüchlichkeiten der gesellschaftlich-politischen Realität zu thematisieren, kann besonders in krisenbehafteten Zeiten niemals eine nüchterne Position einnehmen, denn das würde sie obsolet machen. Vielmehr ist sie dazu aufgefordert, gemeinsam mit Teilnehmer*innen diese Widersprüchlichkeiten zu erörtern und eben auch Utopien, Alternativen und Gestaltungsmöglichkeiten zu thematisieren, um so einen Ausweg aus Alternativ- und Hoffnungslosigkeit sichtbar werden zu lassen. Die skizzierten Überlegungen zu einer Utopiebildung zeigen erste Anknüpfungspunkte und Handlungsimplicationen, aber auch Ideen einer emotionssensiblen politischen Bildung (Petri 2019) und Resilienzbildung leisten einen wichtigen Beitrag zu diesem Diskurs.

LITERATUR

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.

Bloch, Ernst (1961): Philosophische Grundfragen I. Zur Ontologie des Noch-Nicht-Seins, Frankfurt/M.

Bloch, Ernst (1985): Das Prinzip Hoffnung. Gesamtausgabe in 16 Bänden. Frankfurt/M.

Fest, Joachim (1991): Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters, Berlin.

Foucault, Michel (2013): Die Heterotopien. Der utopische Körper, Zwei Radiovorträge, Berlin.

Friedrichs, Werner (2022): Atopien im Politischen – Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft, Bielefeld.

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. Aufl., Basel/Weinheim.

Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung, S. 115-127.

May, Michael/Partetzke, Marc (2023): Einführung in die Politikdidaktik. Bd. 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder, Frankfurt/M.

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

Neupert-Doppler, Alexander (2023): Politische Bildung und Utopiefähigkeit, in: Girnus, Luisa/ Panreck, Isabelle-Christine/ Partetzke, Marc (Hrsg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven, Wiesbaden, S. 259-274.

Petri, Annette (2019): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für die Theorie und Praxis politischer Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Popper, Karl (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 2, Tübingen.

Schmiederer, Rolf (1975): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, 5. Aufl., Frankfurt am Main, Köln.

Schölderle, Thomas (2012): Geschichte der Utopie. Eine Einführung, 1. Aufl., Köln.

Schröder, Hendrik (2018): Utopiekompetenz, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politische Ideen und politische Bildung, Wiesbaden, S. 17-34.

Schröder, Hendrik/Göhmman, Sarah (2023): (Konkrete) Utopien in politischen Bildungskontexten. Eine erste Exploration im Feld, in: Kierot, Lara/ Brand, Ulrich/ Lange, Dirk (Hrsg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung, Wiesbaden, S. 121-134.

Weinbrenner, Peter (1997): Welche Bedeutung kommt in der Politischen Bildung den politischen Leitbildern und Konzepten zur Bewältigung der ökologischen und sozialen Herausforderungen zu, in: Engelland, Reinhard (Hrsg.): Utopien, Realpolitik und Politische Bildung, Opladen, S. 135-168.

Sarah Göhmman ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich 8: Sozialwissenschaften der Universität Bremen und dort Teil der Arbeitsgruppe Politikdidaktik. Im Rahmen ihrer Promotion setzt sie sich mit Utopien als Lerngegenstand der politischen Bildung und Möglichkeiten der Operationalisierung und Anbahnung von Utopiefähigkeit auseinander.



Bild: Jasper Wessel

Politische Bildung in postapokalyptischen Zeiten



DR. WERNER FRIEDRICH

Bild: iStock.com/piyasat

Die folgenden Betrachtungen beschäftigen sich mit der Frage, wie politische Bildung am Beginn des 3. Jahrtausends konzeptionell gedacht werden muss. Als Ausgangspunkt empfiehlt sich dabei eine radikale Akzeptanz der materiellen Gegenwarts-situation: Die ist postapokalyptisch. Das heißt, es ist nicht die Frage, ob wir auf eine Utopie oder Dystopie zusteuern, sondern wir erleben täglich, dass wir uns längst in einer apokalyptischen Situation befinden. Politische Bildung möchte dazu beitragen dieses Unheil abzuwenden. Paradoxerweise trägt sie aber mit ihren unzähligen, angestammten Formaten höchstselbst einen Beitrag dazu bei, dass die Gesamtsituation unverändert apoka-lyptisch bleibt. Zuletzt deutet sich ein atopischer Unweg an: Wenn es keinen Ausweg aus der Situation gibt, muss politische Bildung den Mut finden, eine Bildung als Bleiben, ein Bleiben als Prozess, als Halten, als Warten zu praktizieren. Denn frei nach Brecht ereignen sich Umbrüche ohnehin nur in Sackgassen.

VOM UMGANG MIT DEM ENDE

Es ist, als müsste man gar nicht mehr über den Untergang spekulieren. Er schreit einen täglich an. Es ist fast unmöglich, Nachrichten durchzusehen, ohne auf Meldungen zu stoßen, die von enormer Tragweite für das menschliche Überleben sind. Abbrechende Gletscher, sich verlangsamende Meeresströme, invasive Arten, weitere Rekorde in der Höhe der Weltbevölkerung, klimatische Kippunkte usw. Dessen ungeachtet wirkt das globalisierte kapitale Lebensnetz (Moore 2020), „Imperiale Lebensweisen“ (Brand/Wissen 2017) werden unbeirrt fortgesetzt. Wenn auch inzwischen nachhaltig!

Es wird einem somit einiges abverlangt, wenn man beim doomscrolling nicht in Depressionen verfallen will. Unterschiedlichste Umgangsstrategien mit dem Desaster durchkreuzen den gesellschaftlichen Alltag. So stoße ich in der Bamberger Bahnhofsunterführung auf die Ausgabe 1/2023 der Zeitschrift *Erwachtet der Zeugen Jehovas*: „Hat unser Planet noch eine Chance? Was hoffen lässt.“ Die Botschaft lautet, Gott habe die Erde mit Widerstandkräften ausgestattet und deshalb werde sie nicht untergehen. „Unser Planet wird überleben – Gott hat es versprochen“. Der Glaube an transzendente, rettende Kräfte – hier: die Gottes – macht den apokalyptischen Newsflow offenbar erträglich. An anderer Stelle erlange ich über soziale Medien Kenntnis von einem Kinderbuch (Kinderbuch!) mit dem Titel „Die besten Weltuntergänge. Was wird aus uns?“ (Paluch/von Sperber 2021). Darin finden sich zwölf unterschiedliche, in Zeichnungen dargestellte dystopische Szenarien, die in den Begleittexten als die neue Normalitäten dargestellt werden. Hier wird Normalisierung (vgl. Link 2013) als Verarbeitungsstrategie angewendet. Denn wenn es normal ist, dass man auf Grund gestiegener Meeresspiegel mit dem Schiff zum Einkaufen fährt, kann das in seiner alltäglichen Banalität kaum noch furchteinflößend sein. Eine dritte Strategie begegnet mir, als ich in Weimar auf dem Goetheplatz an einem Stand des BUNDS vorbeilaufe, vor dem Aktivist*innen stehen und mich auffordern, meine Unterschrift unter eine Petition gegen den Einsatz von Glyphosat in der Landwirtschaft zu

setzen. Hier scheint die Verarbeitungsstrategie offensichtlich: Aktivismus, Handeln, die Apokalypse abwenden.

Für die politische Bildung ist zweifelsohne die Strategie der Aktivist*innen, mit dem apokalyptischen Szenario umzugehen, die anschlussfähigste. Hier kann sie unmittelbar mit einem Programm anschließen: Durch die Förderung demokratischer Handlungskompetenz, die Menschen dazu befähigt, auf die gesellschaftliche Entwicklung so einzuwirken, dass das Schlimmste verhindert werden könnte. Denn auf einen unbewegten Beweger zu hoffen, der die Menschheit am Ende vor dem Verderben retten wird, ist nicht die Sache von überzeugten Demokrat*innen. Sie wollen ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen. Ebenso scheint das Zeichnen düsterer Zukunftsszenarien nicht geeignet, um zukünftige Demokrat*innen ins Handeln zu bringen. Politische Bildung machte sich ein Stück weit selbst überflüssig, wenn sie lediglich Zuschauer*innen produzieren würde, die untergegangene Landstriche oder ausgetrocknete Flüsse mit geradezu interesselosem Wohlgefallen als neue Normalitäten betrachten.

Die Botschaft der Aktivist*innen und der politischen Bildung: **Unternimm etwas, dann wird es besser (oder zumindest nicht schlimmer)! Transformation als Heilsversprechen für die Zukunft.**

Die gesamte Programmatik der Bildung für nachhaltige Entwicklung atmet diesen Geist. Die Bildungsbemühungen stellen sich in den Dienst eines gesellschaftlichen Umbaus, an dessen Ausgang eine nachhaltige Lebensweise verwirklicht werden soll. Die politische Bildung empfiehlt sich dabei als reflektierte Begleiterin. Sie weist darauf hin, dass die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht ohne „Konflikte und Dilemmata“ (Kenner/Nagel/Lange 2022) erreichbar sind, die aber ihrerseits „Lerngelegenheiten“ (ebd.) in einem komplexen, von Widersprüchen durchzogenen Prozess darstellen. Nachhaltigkeit könne weder von oben

verordnet noch allein durch individuelle Verhaltensänderungen erreicht werden (vgl. ebd.). Vielmehr müssten Lernende in die Lage versetzt werden, „sich mit dem verfügbaren wissenschaftlichen Wissen auseinanderzusetzen, um Ursachen verstehen, Folgen abschätzen und Handlungsoptionen aufzeigen zu können. [...] Dabei darf allerdings nicht der Eindruck vermittelt werden, der Weg für eine nachhaltige Entwicklung stünde bereits fest und müsste nur noch mithilfe des vermeintlich richtigen Wissens in die Praxis umgesetzt werden. Welche Option die nachhaltigere ist, muss oft erst im politischen Konflikt ausgehandelt werden.“ (ebd., S. 87)

WIR HABEN KEINE KRISE MEHR!

Ach was waren die Krisenzeiten doch schön!

So ehrenwert und engagiert diese Überlegungen sind, müssen sie sich die Frage gefallen lassen, ob sie noch auf belastbaren Annahmen und Diagnosen beruhen. Die inzwischen zirkulierende Rede von der gestohlenen Zukunft beruht auf der Wahrnehmung einer Poly-, Vielfach- oder Metakrise (vgl. statt vieler Leggewie/Welzer 2011). Das heißt, wir haben es längst nicht mehr mit isolierbaren, sektoralen Problemen zu tun, sondern mit gleichzeitig zusammenschießenden, polymorphen, vielfach verzweigten und chaotischen Entwicklungen, die uns offenbar in eine neue (Welt-)Situation gebracht haben. Diese ist im Unterschied zu vergangenen, in denen die Zukunft auf Spiel stand, kaum mehr als Krise zu bezeichnen. Denn Krisen führen die (optimistische) Inschrift eines Übergangstatus mit sich:

Wir erleben keine Krise, wie Bonneuil und Fressoz herausstellen, sondern eine „Bifurkation“ (ebd.), einen Abzweig in eine neue Situation. Ob die von ihnen verwendete Bezeichnung Anthropozän dafür angemessen bzw. zielführend ist, ob nicht „Kapitalozän, Plantagozän [oder] Chthuluzän“ (Haraway 1995) die besseren Begriffe wären, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Entscheidend ist, dass die moderne Form des In-der-Welt-Seins, nach der ein Subjekt gegenüber der Welt Autonomie erlangt und gemäß seiner Motive nach eigenem Ermessen auf einer passiven Bühne namens Welt handeln kann, brüchig geworden ist. Wir erleben eine „andere Art des In-der-Welt-Seins“ (Horn 2017, S. 9), eine Neuverteilung von agency, innerhalb derer der Mensch nicht mehr der alleinige handelnde Akteur ist. Eine Situation, ein „Klimaregime“ (Latour 2017), in dem sich Handlungsfelder deutlich verkomplizieren. Welt, Selbst, Zeit und Raum sind in den immanenten Zusammenhang einer planetarischen Geschichte eingebettet (vgl. Chakrabarty 2022). Frei nach Freud: Der Mensch ist nicht mehr Herr auf seinem eigenen Planeten.

IN ZUKUNFT OHNE ZUKUNFT!

Das hat erhebliche Konsequenzen für die angestammten Denkbilder der politischen Bildung. Zuvorderst ist das Anthropozän keine Lerngelegenheit. Es fordert das Mensch-Welt-Verhältnis vielmehr in existenziellerer Weise heraus (vgl. dazu z. B. Bajohr 2020). Das heißt, dass didaktische Konfigurationen die aktuelle Situation am Beginn des 3. Jahrtausends ignorieren, wenn sie Lernende

„As for the word ‘crisis’, does it not maintain a deceptive optimism? It leads us to believe, in fact, that we are simply faced with a perilous turning-point of modernity, a brief trial with an imminent outcome, or even an opportunity. The term ‘crisis’ denotes a transitory state, while the Anthropocene is a point of no return. It indicates a geological bifurcation with no foreseeable return to the normality.“

(Bonneuil/Fressoz 2017, S. 21)

Was tun? Oder eher: Wie tun? Politische Bildungsprozesse müssen Kontakt zur existenziellen Situation herstellen und nicht Kompetenzen für eine Zukunft vermitteln.

simulativ vor eine Welt voller Lerngegenstände stellen, wenn sie für die Zukunft Pläne schmieden lassen. Schlimmer noch: Zukunftswerkstätten, Plan- und Simulationsspiele verbreiten einen „Cruel Optimism“ (Di Paolantonio 2016; Ruitenbergh 2020). Das, was verhindert werden soll, wird sogar noch beschleunigt (Stichwort „Nicht-nachhaltige Nachhaltigkeit“ (Blühdorn 2020)). Denn Planungs- und Handlungsoptimismus konserviert einen modernen Fortschrittsglauben im grünen Gewand, schiebt die Zukunft vor sich her und empfiehlt dem Grunde nach ein Weiter so!

Dieser Befund muss die engagierten politischen Bildner*innen schockieren. So besteht der eigentliche „The Shock of the Anthropocene“ (Bonneuil/Fressoz 2017) wohl auch darin, dass wir uns nicht mehr in einer fast beruhigenden (weil bekannten) Krisensteigerungslogik befinden, nach der das Anthropozän letztlich nur eine besonders ausgeprägte Form einer multiplen (Öko-)Krise ist. Die immer noch einen Restoptimismus wahrende Aufforderung „Liebe Bürgerinnen und Bürger, macht nur einen weiteren Schritt, und wir werden auch aus dieser ‚Krise‘ einen Ausweg finden!“ (Servigne/Stevens 2022, S. 28) wird von einer „Kollapsologie“ (ebd.) abgelöst.

Wenn sich die Apokalypse offenbar umso schmerzhafter entfaltet, je verkrampfter wir an Utopien festhalten, muss der Verzicht auf solche hoffnungsvollen Szenarien ernsthaft geprüft werden. Hoffnung ist im Anthropozän offenbar nicht mehr das selbstverständliche Medium in der Auseinander-

setzung mit Zukunft. Möglicherweise, so vermuten Cassegård und Thörn (2022), kann sich eine Hinwendung zum Kommenden (im Unterschied zum Bewahren des Gegenwärtigen – Stichwort Resilienz) erst jenseits der modernen, auf Fortschritt versteiften Gestaltungszuversicht ergeben. Erst dann, wenn die Hoffnung aufgegeben wird. Darin bestünde das „paradox of hope“ (ebd., 99ff.).

Am Ende! Am Ende ein Ausblick, den es nicht geben kann und eine Frage, die von den vorangehenden Überlegungen eigentlich implizit verunmöglicht wurde: Was tun? Oder eher: Wie tun? Politische Bildungsprozesse müssen Kontakt zur existenziellen Situation herstellen und nicht Kompetenzen für eine Zukunft vermitteln (zur Unterscheidung eines kontaktheoretischen und eines vermittlungstheoretischen Zugangs vgl. Dreyfus/Taylor 2016).

Dazu ist es hilfreich, zunächst auf Figuren der Bewegung und der Transformation zu verzichten. Veränderung muss in einer -ozänen Situiertheit als Prozess des Bleibens (vgl. Redecker 2023) oder des Haltens (vgl. Trinkaus 2022) gedacht werden. Fluchtpunkte sind dann nicht mehr ferne Utopien, sondern nahe Verwicklungen, in denen Weltverhältnisse hergestellt werden – Atopien (vgl. Friedrichs 2022; Soltro 2022). Atopische Situiertheiten gehen Räumen und Zeiten voraus. In ihnen geht es nicht darum, sich an Möglichkeitsszenarien zu berauschen, sondern näher heran zu gehen (vgl. z. B. Höckert/Kinnunen/Rantala 2023). Atopien sind im Jetzt, im Hier eingefaltet: verwickelt, schmutzig, immanent, ansteckend, kontamierend, glit(s)ch(ig).

LITERATUR

Bajohr, Hannes (Hg.) (2020): Der Anthropos im Anthropozän. Die Wiederkehr des Menschen im Moment seiner vermeintlich endgültigen Verabschiedung. Berlin.

Blühdorn, Ingolfur (Hg.) (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld.

Bonneuil, Christophe/Fressoz, Jean-Baptiste (2017): The Shock of the Anthropocene. The Earth, History and Us. London.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.

Cassegård, Carl /Thörn, Håkan (2022): Post-Apocalyptic Environmentalism. The Green Movement in Times of Catastrophe. Cham.

Chakrabarty, Dipesh (2022): Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Berlin.

Di Paolantonio, Mario (2016): The Cruel Optimism of Education and Education's Implication with 'Passing-on', Journal of Philosophy of Education 50, H. 2, S. 147-159.

Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin.

Friedrichs, Werner (2022): Atopische politische Bildungen nach der Zukunft. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim, S. 239-250.

Haraway, Donna (1995): Anthropozän, Kapitalozän, Plantagozän, Chthuluzän: Making kin, sich Verwandte machen. In: Haraway, Donna (Hg.): Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays. Hamburg, S. 24-34.

Höckert, Emily/Kinnunen, Veera/Rantala, Outi (2023): Suggestions for Future Wanders. In: Rantala, Outi/Kinnunen, Veera/Höckert, Emily (Hg.): Researching with Proximity. Relational Methodologies for the Anthropocene. Cham, S. 205-210

Horn, Eva (2017): Jenseits der Kindeskinde. Nachhaltigkeit im Anthropozän, Merkur 71, H. 814, S. 5-17.

Kenner, Steve/Nagel, Michael/Lange, Dirk (2022): Politische Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Konflikte als Lerngelegenheiten, Politische Ökologie, H. 170, S. 85-90.

Latour, Bruno (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin.

Leggewie, Claus/Welzer, Harald (2011): Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie. Frankfurt am Main.

Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Konstanz.

Moore, Jason W. (2020): Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und Akkumulation des Kapitals. Berlin.

Paluch, Andrea/von Sperber, Annabelle (2021): Die besten Weltuntergänge. Was wird aus uns? Zwölf aufregende Zukunftsbilder. Leipzig.

von Redecker, Eva (2023): Bleibefreiheit. Frankfurt am Main.

Ruitenbergh, Claudia (2020): The Cruel Optimism of Transformative Environmental Education, Journal of Philosophy of Education 54, H. 4, S. 832-837.

Servigne, Pablo/Stevens, Raphaël (2022): Wie alles zusammenbrechen kann. Handbuch der Kollapsologie. Wien.

Soltro, Maria G. (2022): Atopische Politische Bildung*en | Wie wir werden. In: Friedrichs, Werner (Hg.): Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft. Bielefeld, S. 179-190.

Trinkaus, Stephan (2022): Ökologien des Prekären. Zu einer Theorie des Haltens. Wien.

Werner Friedrichs ist Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zuvor ist er durch verschiedene Zusammenhänge mäandert: hat Röhrenfernsehgeräte repariert, in Naturschutzgebieten Vögel beobachtet, an Gymnasien als Lehrer und Fachleiter gewirkt, an mehreren Universitäten geforscht und gelehrt. Er kartiert und verwickelt verschiedenartigste Linien – die der Radikalen Demokratietheorie, des Neuen Materialismus, der künstlerischen Forschung, der Bildungstheorie, der Diskurse um das Anthropozän und der damit verbunden zukünftigen Existenzweisen. In den letzten Jahren hat er in verschiedenen Kollektiven zukünftige Formate kulturell-politischer Bildungspraxis realisiert: Konferenz der Abwesenden (mit Rimini Protokoll), Sonic Pedagogies (u. a. mit Salomé Voegelín), Shared Landscapes (u. a. mit Stefan Kaegi) und das Projekt Demokratische Existenzweisen (mit JAJAJA).

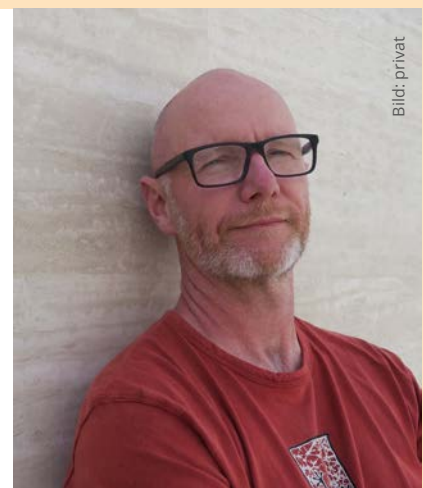


Bild: privat

Ausblick

Die vorangegangenen Berichte und Fachartikel haben aufgezeigt, welche Bedeutung Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit und Utopiefähigkeit für eine konstruktive politische Bildungsarbeit haben. Von der Förderung von Ambiguitätstoleranz zur Stärkung des demokratischen Miteinanders über die Entwicklung von Konfliktfähigkeit in teils hochemotionalen Diskursen bis hin zur Erlangung von Utopiefähigkeit in krisenbehafteten Zeiten – für die politische Bildung ließen sich diverse Leitaufgaben identifizieren. Alle drei Kompetenzen haben gemein, dass sie Unsicherheiten und Widersprüche nicht nur aushaltbar, sondern auch gestaltbar werden lassen – das ist wichtig, denn Uneindeutigkeiten sind in pluralen Demokratien inhärent und keineswegs als ein Mangel zu begreifen, wie es bisweilen antidemokratische und verschwörungsideologische Strömungen suggerieren.

Untermauert wurde die Relevanz durch die große Beteiligung an unseren Veranstaltungen sowie das Feedback im Anschluss: Hier wurde ersichtlich, dass der ganzheitliche Ansatz bei der Erfassung der Themenstränge durchaus gefragt war. Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass es – gerade auch unter dem Stichwort „Resilienz“ – sicherlich noch weitere Kompetenzfelder gibt, welche die Aufmerksamkeit der politischen Bildung verdient hätten. Wie ein roter Faden zog sich bspw. die Forderung nach emotionssensiblen Bildungsansätzen durch diese Handreichung, sei es beim Umgang mit Unsicherheiten, der Lösung von Konflikten oder der Auseinandersetzung mit Zukunftsentwürfen. Emotionale Sensibilität als Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln, zwischen einer Person und ihrer Haltung zu unterscheiden oder Brücken zu bauen, die auf inhaltlicher Ebene nicht mehr möglich erscheinen, dürfte in einer polarisierten Gesellschaft künftig weiter an Bedeutung gewinnen.

Gleichwohl die dargestellten Kompetenzen von hoher Wichtigkeit sind, können diese für das politische Bildungspersonal nicht einfach vorausgesetzt werden. Resilienz muss aus Sicht der politischen Bildung daher auch strukturell gedacht werden: Es braucht breit angelegte Qualifizierungsmaßnahmen für außerschulische politische Bildner*innen, die auf den Beruf vorbereiten und eben solche Schlüsselqualifikationen vermitteln. Hier sind in den vergangenen Jahren Entwicklungen zu bemerken, etwa die Abendschule der John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der Demokratie (JoDDiD), das Projekt „Politisch bilden – Profession stärken!“ der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) oder jüngst das Projekt „Kompetenzprofil für Fachkräfte der politischen Jugendbildung“ des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), um nur drei Beispiele zu nennen. Wir hoffen daher, dass dieses Projekt einen (weiteren) Anstoß zu einem zukunftsfesten Professionsverständnis gegeben hat und die Handreichung vielen Interessierten als Nachschlagewerk zu den behandelten Themen dienen kann – und hoffnungsvollerweise einen Beitrag hin zu einer resilienten politischen Bildung leistet.

Felix Nolte