



EIN FALL FÜR DIE EIERLEGENDE WOLLMILCHSAU – POLITISCHE JUGENDBILDUNG ANGESICHTS EINER POLITIK IM KRISENMODUS

Politische Bildner*innen lieben Dilemmata. Sie suchen Dilemmata in gesellschaftspolitischen Fragen, greifen sie auf, arbeiten sich an ihnen ab. Die Praxis politischer Bildung nutzt sie als Ausgangspunkt für Seminare, als Dreh- und Angelpunkt in Dialoggesprächen, als Aha-Effekte bei Praxisübungen. Eine Weltlage, die von akuten Krisen geprägt ist – wie der Corona-Pandemie, dem Klimawandel oder dem Ende der europäischen Friedensordnung –, fordert Demokratien heraus. Demokratien, die es zusätzlich zu diesen globalen Krisen auch mit latenten Phänomenen zu tun haben wie dem Erstarken demokratiefeindlicher Bewegungen bei zugleich rückläufiger demokratischer Partizipation in Wahlen oder bei Parteienzugehörigkeiten. Eine Politik im Krisenmodus bietet politischen Bildner*innen ein wahres Eldorado an Dilemmata in politischen Fragen, die Bildungsangebote aufgreifen können. Zusätzlich braucht es eine stärkere Wahrnehmung der eigenen professionellen Widersprüche, denen sich politische Bildner*innen angesichts einer Politik im Krisenmodus ausgesetzt sehen. Denn nicht nur Dilemmata in politischen Fragestellungen prägen politische Bildungsangebote, sondern auch jene, die den Bildungsprozessen angesichts einer Politik im Krisenmodus selbst innewohnen. Dieser professionellen Widersprüche sollten sich politische Bildner*innen bewusst sein, wenn sie mit Angeboten auf die aktuellen, miteinander verschränkten Krisenphänomene reagieren wollen.

Paradox I: Krisen erfordern schnelles *und* bedachtes Handeln

In seiner Publikation *Sehen, Beurteilen, Handeln* entwickelte Hilligen im Jahre 1957 einen klassischen Dreischritt der Fachdidaktik, der auch heute nicht an Relevanz für die politische Bildung verloren hat.¹ Zusammenfassend beschreibt er, dass politische Fragen in einem ersten Schritt wahrgenommen werden müssen, damit in einem zweiten Schritt der Austausch zu damit zusammenhängenden politischen Fragen und gesellschaftlichen Lösungen stattfinden und in einem dritten Schritt die Handlungsoptionen aufgezeigt werden können. In der Theorie soweit so klar. Im Hinblick auf die Dynamik und Wirkung aktueller Krisen wie der Corona-Pandemie, dem Klimawandel oder dem Krieg in der Ukraine lädt der Dreischritt „Sehen, Beurteilen, Handeln“ jedoch auch zu Missverständnissen ein. Denn die Schritte „Sehen, Beurteilen, Handeln“ folgen selten chronologisch aufeinander. Stattdessen sind sie ineinander verwoben, beziehen sich immer wieder aufeinander und einige Schritte wiederholen sich, während andere Schritte (vorerst) sehr viel weniger Aufmerksamkeit erhalten. Denn nicht selten wird ein politisches Problem zwar auf dem Präsentierteller sichtbar, aber selbst ausgewiesenen Expert*innen fehlt es an Instrumenten, die Situation zu beurteilen oder Erklärungsmodelle zu liefern, von der Abwägung verschiedener Lösungsmodelle ganz zu schweigen. Insbesondere in unerwarteten globalen Krisensituationen gibt es meist einen Mangel an Analysen, Wissen und Lösungsmodellen und dieser Mangel wirkt sich auch auf die Praxis politischer Bildung aus.

Politik im Krisenmodus zwingt dazu, unter Unwissenheit zu handeln – Das fordert auch politischer Bildung mehr Flexibilität und Reflexion über das eigene Nichtwissen ab.

Meist fühlen politische Bildner*innen eine besondere Verantwortung, auf gesellschaftspolitische Krisenphänomene schnell mit den richtigen pädagogischen Angeboten zu reagieren. Vor dem Hintergrund einer nicht selten alarmistisch geprägten gesellschaftlichen Grundstimmung wird gerade die politische Bildung von Politik und Fördergebern besonders in der Pflicht gesehen, rasch aktiv zu werden und präsent mit ihren Angeboten zu sein. In Windeseile werden daher Sonderprogramme konzipiert und Hilfspakete geschnürt, um ein besonderes Augenmerk auf die drängendste Krise zu legen. Auch wenn diese Sonderprogramme mit zusätzlichen Fördermitteln einhergehen und es der Praxis politischer Bildung ermöglichen, mehr Angebote zu machen und Neues auszuprobieren, so bleibt für die Reflexion über Ziele und Wirkungen dieser zusätzlichen Angebote kaum Zeit. Oft sind die Sonderprogramme und Hilfspakete auf ein Jahr, manchmal auch nur auf einige Monate befristet. Die Frage nach den Transfermöglichkeiten der Erfahrungen, die in solchen kurzfristig aufgelegten Programmen gemacht werden, kommt unter diesen Bedingungen häufig zu kurz. Das viel bemühte Bild der politischen Bildung als kurzfristig herbeigerufener Brandlöscher ist daher beides, eine förderpolitisch gerahmte Realität durch kurzfristig aufgelegte Sonderprogramme außerhalb der Regelfördersysteme und ein selbst geschaffener Anspruch innerhalb der Profession der politischen Bildung. Dieser selbst geschaffene Anspruch bemisst sich daran, auf eine Politik im Krisenmodus eine besondere, wenn nicht gleich *die* eine Antwort in Form eines passenden pädagogischen Bildungsangebots zu haben, all das zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die Praktiker*innen zwangsläufig selbst noch in einer Suchbewegung befinden.

Diese Suchbewegung kann von der Praxis der politischen Bildung durchaus selbstbewusster als eigener Lernprozess gestaltet und sichtbar gemacht werden. Nach dem Angriff Russlands auf die Ukraine hatten viele politische Bildner*innen den Drang und den Anspruch, sehr schnell mit Angeboten für Jugendliche auf diese akute Situation zu reagieren. Das Ziel war es, in erster Linie Austauschräume für Jugendliche zu schaffen, aber auch der Wunsch, zumindest an einigen Stellen vertiefte Erklärungen zu diesem Krieg zu liefern. Dies geschah zu einem Zeitpunkt, zu dem Erklärungsversuche zu einem Stochern im Nebel wurden. Der Austausch über Lösungsmodelle konnte erst recht noch nicht Teil dieses Austauschs sein, da selbst in Expert*innenkreisen erst hektisch damit begonnen wurde, mögliche Reaktionen auf diese Situation auszuloten. Nichtsdestotrotz war es wichtig und wurde von den Jugendlichen meist als stärkend erlebt, dass es schnell Räume für den Austausch zu dem Thema gab, auch wenn sich der Austausch wenig um Urteilsbildung und Lösungsmodelle drehen konnte. Politische Bildung zaubert in akuten Krisensituationen nicht das eine auf die Situation zugeschnittene Bildungsangebot aus dem Hut. Politische Bildner*innen müssen auch in dieser Situation Jugendlichen vorerst zuhören, ihre Anliegen und Bedarfe erfragen, Bildungsangebote konzipieren, sie erproben, wieder verwerfen und neu konzipieren. Dafür braucht die politische Jugendbildung Erprobungsräume, ermöglicht durch eine stabile und langfristige Unterstützung mit Förderprogrammen, die mindestens auf zwei Jahre ausgelegt sind.

Paradox II: Krisen können politisieren *und* entpolitisieren

Die Unsicherheit in der Bevölkerung nimmt in Krisenzeiten zu. Dieser Trend ist in den letzten zehn Jahren insbesondere auch bei Bevölkerungen in Staaten mit einem hohen Wohlstandsniveau zu beobachten.² Emotionen, die durch Krisen ausgelöst werden, können den Effekt haben zu politisieren und zum Handeln zu motivieren, wie beispielsweise die große Beteiligung an Solidaritätskundgebungen und Friedensdemonstrationen als Reaktion auf den Angriff Russlands auf die Ukraine, aber auch Jugendbewegungen wie Fridays for Future eindrücklich zeigen. Zugleich kann das Gefühl der Unsicherheit oder die Einschränkungen, die mit Krisen einhergehen, dazu führen, dass sich Menschen zurückziehen oder aus politischen Diskursen verabschieden. Eine aktuelle Studie des Vocer Instituts für Digitale Resilienz beschreibt den Trend, dass sich immer mehr Menschen durch ihren digitalen Medienkonsum gestresst und überfordert fühlen und ihren Nachrichtenkonsum als Reaktion auf eine Art „Nachrichten-Burnout“ massiv einschränken.³ Eine mögliche Folge ist der freiwillige Rückzug aus politischen Debatten, der zum Problem werden kann, da insbesondere Demokratien unter Druck politisch interessierte und politisch aktive Bürger*innen brauchen. In der Corona-Pandemie kam als weiterer Effekt hinzu, dass denjenigen jungen Menschen, die sich vielleicht in die Gestaltung der Politik im Krisenmodus gern demokratisch eingebracht hätten, dazu nicht nur wenige Möglichkeiten offenstanden, sondern sie während der Corona-Pandemie zudem für viele Akteur*innen aus Schule oder Kinder- und Jugendhilfe sehr viel schwieriger zu erreichen waren.

Gerade Kinder und Jugendliche aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familienverhältnissen verschwanden während der Corona-Pandemie leichter von dem Radar.⁴ An dieser Stelle konnten die Anliegen einer großen Gruppe politisch nicht sichtbar werden, obwohl die Corona-Pandemie selbst viele Fragen und Themen mit dem Potenzial mit sich brachte, junge Menschen zu politisieren. Angefangen von Fragestellungen zu gesellschaftlichen Werten und Solidarität über den Umgang mit Grundrechten bis zu der Frage nach dem Verhältnis von Gesundheitssystem und Wirtschaftlichkeit. Krisen können je nach Zielgruppe und Kontext ganz unterschiedliche Folgen haben. Sie können auf junge Menschen politisierend oder entpolitisierend wirken, zum aktiven Handeln oder zum Rückzug führen. Schließlich kann das Politisierungspotenzial von gesellschaftlichen Umbruchsituationen unter den Gesichtspunkten politischer Bildung nicht immer gehoben werden, wenn junge Menschen in einer Krisensituation nur schwer für Multiplikator*innen erreichbar sind.

Politische Jugendbildung kann unterschiedliche Betroffenheit durch Krisen in Bildungsprozessen sichtbar machen und auf sie reagieren.

Beide Reaktionen erfordern jedoch unterschiedliches pädagogisches Handeln. Für die Praxis politischer Bildung bedeutet dies vor allem ein Innehalten und ein kritisches Nachfragen: Welche jungen Menschen möchten und können wir angesichts aktueller Krisenphänomene erreichen? Welche Wirkungen haben aktuelle Krisen auf die Gruppe junger Menschen, die wir mit Bildungsangeboten erreichen? Wie gehen wir damit um, dass sich Krisen auf die jungen Menschen in der Gruppe ganz unterschiedlich auswirken? Wie greifen wir diese unterschiedlichen Reaktionen in unseren Bildungsangeboten auf? Das Nachdenken über diese Fragen in der Konzeptionsphase eines Bildungsangebots hilft dabei, Ideen zu entwickeln, wie diese unterschiedliche Betroffenheit durch Krisen in Bildungsprozessen sichtbar gemacht werden können. Diese

Fragen unterstützen Praktiker*innen dabei offenzulegen, welche Perspektiven auf ein Krisenphänomen noch fehlen oder für junge Menschen zu einem späteren Zeitpunkt wieder relevant werden könnten. Ein Beispiel: Als Reaktion auf den Angriff auf die Ukraine ist eine Gruppe junger Menschen besonders schnell ins Handeln gekommen, um dem vorherrschenden Gefühl der Ohnmacht etwas entgegenzusetzen. Sie fühlten sich durch den Krieg in der Ukraine politisiert und waren stark motiviert, selbst etwas zu tun. Sie fuhren zu den Bahnhöfen, um ihre Hilfe bei der Ankunft von geflüchteten Ukrainer*innen anzubieten, und spendeten den Erlös des Kuchenverkaufs in der Schule an eine Hilfsorganisation. Erst einige Zeit später wird den jungen Menschen im Rahmen eines außerschulischen Bildungsangebots bewusst, dass ihnen das schnelle Aktivwerden zwar geholfen hat, sich nicht untätig zu fühlen, sie jedoch weitere Räume benötigen, um über ihre eigenen Ängste zu sprechen. Fragen wie „Haben wir bald auch hier einen Krieg?“, „Wie wahrscheinlich ist ein Atomkrieg?“, „Wohin führt eine Spirale der Aufrüstung?“ kamen bisher nicht an die Oberfläche, obwohl viele diese Fragen sie unterbewusst seit Beginn des Angriffs auf die Ukraine beschäftigten. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass es in bestimmten Bildungssituationen sinnvoll sein kann, den Fokus wieder zurück auf das Zuhören und die persönliche Wahrnehmung politischer Fragen zu richten, auch nachdem Jugendliche bereits ins aktive Handeln gekommen sind.

Paradox III: Lernprozesse in krisenhaften Zeiten sind zielgerichtet und nicht intendiert

Krisen bieten Lernanlässe und ermöglichen Lernprozesse und zwar ganz unabhängig davon, ob diese pädagogisch intendiert waren oder nicht. Zum Beispiel lernten Schüler*innen in der Corona-Pandemie manchmal schmerzlich mit digitalen Lernplattformen umzugehen, sich im Homeschooling einzurichten, einen neuen Familienalltag mitzugestalten, mit Gleichaltrigen über einen längeren Zeitraum über Distanz in Kontakt zu

bleiben. In einigen Fällen wurden diese Lernprozesse von Lehrkräften oder Eltern initiiert und begleitet. Mit einer hohen Wahrscheinlichkeit haben Schüler*innen jedoch in der Pandemie auch gelernt, dass ihre Anliegen politisch selten gehört und ihre Interessen in der gesamtgesellschaftlichen Hackordnung weit unten angesiedelt wurden. Schüler*innen haben durch die Corona-Pandemie womöglich auch gelernt, dass sie die Fähigkeiten, die eine digital-analog vernetzte Gesellschaft erfordert, nicht in einer Schule lernen werden, die der Digitalisierung hinterherhinkt.

Besand beschreibt diese nicht intendierten Lernprozesse und pädagogisch-didaktischen Kollateral-Effekte mit anderen Beispielen in Bezug auf die Folgen der Corona-Pandemie und bezieht sich dabei auf das Konzept des „kollateralen Lernens“ von John Dewey⁵. Eine Politik im Krisenmodus verschärft diesen Effekt. Die Einschränkungen oder Veränderungen, die mit Krisen einhergehen, zwingen uns gesamtgesellschaftlich wie auch individuell dazu, auf sehr vielen Ebenen Neues zu lernen. Nicht intendierte Lernprozesse können für junge Menschen bestärkend oder frustrierend wirken, sie sind nicht zwangsläufig negativ. Vor allem unerwartete und sich rasant entwickelnde Krisenphänomene offenbaren meist erst mit einer erheblichen Zeitverzögerung, welche nicht-intendierten Lernprozesse junge Menschen durch sie gemacht und welche Wirkung sie entwickelt haben.

Zwei Seiten einer Medaille: Wann habe ich mich machtlos gefühlt? Wann konnte ich etwas bewirken?

Es lohnt sich für politische Bildner*innen, angesichts einer Politik im Krisenmodus diesen nicht-intendierten Bildungsprozessen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Das kann bedeuten, dass die Auseinandersetzung mit Frustrationen, die junge Menschen beispielsweise durch Erfahrungen der Nichtbeteiligung gemacht haben, ausreichend Raum in politischen Bildungsangeboten

erhalten, oder dass reale Mitwirkungsmöglichkeiten in einer bestimmten Situation in Bildungsangeboten transparent gemacht werden. Handlungsoptionen sind in unerwarteten Krisensituationen nämlich häufig (vorerst) sehr begrenzt. Das stellt eine herausfordernde Situation für die außerschulische politische Bildung dar, deren Ziel es genau ist, die Partizipation junger Menschen an jeder Stelle zu fördern und ihnen möglichst viele Partizipationserfahrungen zu ermöglichen. Jugendliche sind jedoch sehr sensibel dafür, wenn sie es mit einer Situation zu tun haben, in der kaum wirkliche Handlungsoptionen auf dem Tisch liegen. Hier können politische Bildner*innen die Ambiguitätstoleranz junger Menschen stärken, indem sie Transparenz über das eigene Nichtwissen und die Unsicherheit der Handlungsoptionen herstellen. Das heißt aber nicht, dass sich Jugendliche nicht trotzdem in derselben Bildungssituation über eigene Handlungsoptionen austauschen können und das auch unabhängig von dem konkreten Thema, das den Kern des Angebots bildet. Es ist möglich, frustrierende Erfahrungen zum Beispiel aufgrund fehlender Beteiligung zur Sprache zu bringen und sich anschließend auch über stärkende Erfahrungen von Selbstwirksamkeit auszutauschen. Die Fragen „Wann habe ich mich zuletzt übergangen oder machtlos gefühlt?“ und „Wann habe ich zuletzt das Gefühl gehabt, etwas zu bewirken?“ sind zwei Seiten derselben Medaille. Beide Seiten können zur gleichen Zeit auf unterschiedlichen Ebenen erlebt werden. Beide Seiten sollten angesichts einer Politik im Krisenmodus in politischen Bildungsangeboten Raum erhalten.

Eine Auseinandersetzung mit den beschriebenen Widersprüchen unterstützt dabei, Angebote zielgerichtet zu gestalten und sich bewusst zu entscheiden: Ein Thema zurückstellen und vorerst innehalten und zuhören? Oder Jugendliche direkt in ihrem aktiven Handeln bestärken und begleiten? Oder doch besser Räume schaffen, um begrenzte Handlungsoptionen ehrlich transparent zu machen? Teil dieser Entscheidung ist es auch, etwas (noch)

nicht zu tun und den Mut zur Lücke zu haben. Anstatt gehetzt die eierlegende Wollmilchsau zu mimen, können bewusste Entscheidungen, welche die beschriebenen professionellen Widersprüche mit einbeziehen, politische Bildung in Krisenzeiten wirkungsvoller machen.

1. Siehe auch Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge. Opladen.
2. United Nations Development Program (2022): Special Report on Human Security “New threats to human security in the Anthropocene: Demanding greater solidarity”, S. 2–7. Online verfügbar: <https://hs.hdr.undp.org/>, Zugriff 1.8.2022.
3. Vocer Institut für digitale Resilienz (Hrsg.) (2022): Digitale Resilienz in der Mediennutzung. Hamburg. Online verfügbar: <https://digitale-resilienz.org/publikationen/digitale-resilienz-in-der-mediennutzung/>, Zugriff 1.8.2022.
4. Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften (2021): Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen. 8. Ad-hoc-Stellungnahme, 21. Juni 2021. S. 9. Online verfügbar: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf, Zugriff 3.8.2022.
5. Besand, Anja. (2020): Die Krise als Lerngelegenheit. Online verfügbar: <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/die-professur/news/die-krise-als-lerngelegenheit>, Zugriff 1.8.2022.

Hanna Lorenzen ist Bundestutorin für politische Jugendbildung in der et-Geschäftsstelle sowie stellvertretende Generalsekretärin des Dachverbandes der Evangelischen Akademien in Deutschland.

Dieser Artikel ist erschienen in: Gramoll, Annika; Jantschek, Ole; Lorenzen, Hanna (Hrsg.) (2022): Aufbrüche - Politische Jugendbildung in Krisenzeiten. Jahrbuch 2022. Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Berlin, S. 10–15. www.politische-jugendbildung-et.de

