

Editorial

„Alle Menschen werden Brüder!“ und „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich!“ sind zwei von mehreren Assoziationen, die der Titel des aktuellen Heftes von Politisches Lernen hervorrufen könnte. Die Zeile von Friedrich Schiller aus seinem 1808 veröffentlichten Gedicht „An die Freude“, die von Ludwig van Beethoven in seiner 1824 uraufgeführten 9. Sinfonie vertont und 1972 Teil der Hymne des Europarates sowie 1985 zur Europahymne der Europäischen Gemeinschaft wurde, könnte heute unter dem Gesichtspunkt einer geschlechtersensiblen und inkludierenden Sprache vermutlich so nicht mehr „durchgehen“. Das im Jahre 2000 erklärte Leitmotto der Europäischen Union, „In Vielfalt geeint“, erfüllt diesen Anspruch schon eher. Was aber kann unter „Vielfalt“, auch als „Diversität“ bezeichnet, verstanden werden – ein Begriff, der schon seit Längerem in aller Munde ist?

Eine hilfreiche Annäherung an den Begriff ist das von Lee Gardenswartz und Anita Rowe entwickelte Modell von Diversität, in dem in Bezug auf die Persönlichkeit die interne (z. B. Geschlecht), externe (z. B. Familienstand) und organisatorische (z. B. Parteizugehörigkeit) Dimension mit insgesamt 23 – erweiterbaren – Merkmalen unterschieden werden. Ein grundsätzlicher Einwand gegen dieses Modell und den Diversitätsdiskurs zielt auf die Vernachlässigung von Fragen nach sozialer Gerechtigkeit.

In den Beiträgen zum Thema des Heftes wird auf ausgewählte Aspekte dieser Merkmale und des Diskurses darüber Bezug genommen. Dies zum Beispiel durch Fragen, wie durch Berücksichtigung von Diversität Bildungsbenachteiligung entgegenwirkt werden kann oder welche Relevanz dem genderreflektierten Sprachgebrauch für das politische Lernen zukommt oder auch welche Möglichkeiten Diversity in Schule, Universität und Unternehmen haben kann.

Allen Autorinnen und Autoren des vorliegenden Heftes sei für ihre Mitarbeit herzlich gedankt.

Kuno Rinke

**„Alle Menschen ...!“ –
Zum Diskurs über Diversität**

Thema	2
<hr/>	
Diversitätssensible Lehrer*innenbildung	
<i>Mona Massumi</i>	2
Die Relevanz von genderreflektiertem Sprachgebrauch für das politische Lernen in der Primarstufe	
<i>Verena Proksch</i>	4
Digitales Lernen im „relilab“	
<i>Dominik Arenz</i>	10
Culture eats strategy for breakfast – Über Hürden, Möglichkeiten und Grenzen von Diversity in Schule, Universität und Unternehmen	
Ein Interview mit Katharina Smith-Müller	12
Klima retten – demokratisch und in Vielfalt. In der Diversität liegt der Schlüssel	
<i>Iris Witt</i>	15
Diskussion	18
<hr/>	
Vom Paulus zum Saulus. Stichworte zu russisch-sowjetischen Traditionen im Völker(straf)recht	
<i>Otto Böhm</i>	18
Die USA und ihre Kriegskonstruktionen	
<i>Jakob Schissler</i>	24
Politische Bildung an den Europäischen Schulen. Ein Plädoyer für eine integrierte moderne europäische politische Bildung	
<i>Yvonne Rebecca Ingler-Detken</i>	27
Fachdidaktische Werkstatt	30
<hr/>	
„Jugendzentrum oder Diversitäts-Café?“ – Ein Planspiel zur Bürger*innenbeteiligung	
<i>Andreas Wüste</i>	30
„Wer arm ist, ist selber schuld!“ – Klassismussensible Bildung anhand sozialkritischer Biografien	
<i>Franziska Wittau</i>	38
Abenteuer Schülerfirma – Von der ersten Idee in die Schieflage und zur Problemlösung	
<i>Felix Hienzsch</i>	44
Gütekriterien für Unterricht im Fach Sozialwissenschaften	
<i>Ingo Klüsserath</i>	48
Der Fall Sarah-Lee Heinrich – Eine Fallstudie zum Umgang mit Hatespeech in sozialen Netzwerken	
<i>Louisa Ahlemeier, Andrea Szukala und Martin Wilmer unter Mitarbeit von Julia Kristin Dinkhoff</i>	50
Repliken	57
<hr/>	
Die Notwendigkeit der Pluralität im Diskurs über Verständnisse von Demokratie und die Unverzichtbarkeit einer nicht-affirmativen demokratischen Erziehung	
<i>Gernod Röken</i>	57
DVPB NW aktuell	62
<hr/>	
Rezensionen	64
<hr/>	
Impressum	73

Verena Proksch

Die Relevanz von genderreflektiertem Sprachgebrauch für das politische Lernen in der Primarstufe

In diesem Beitrag wird diskutiert, weshalb genderreflektierte Sprache für das politische Lernen bereits in der Primarstufe relevant ist. Es wird zunächst, nach einer knappen Definition des Begriffs *Gender*, aus bildungspolitischer Perspektive argumentiert, wobei exemplarisch Bildungspläne des österreichischen Bildungsministeriums herangezogen werden. Hiernach wird aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erläutert, weshalb genderreflektierter Sprachgebrauch im Unterricht notwendig ist. Abschließend werden auf Chancen und Herausforderungen im schulpädagogischen Kontext eingegangen.

1. Zum Begriff *Gender*

Um den Konnex zwischen politischem Lernen¹ und genderreflektiertem Sprachgebrauch deutlich machen zu können, muss der Begriff *Gender*² zunächst in seiner Verwendung expliziert werden, da dieser je nach wissenschaftlicher Disziplin, Intention und theoretischer Ausrichtung unterschiedlich definiert wird (Stephan 2006, S. 56 f.). Damit soll auch einer legitimen Kritik entgegen gewirkt werden, welche eine denkbare Entpolitisierung und begriffliche Verengung thematisiert (Paulitz 2021, S. 355, 369). *Gender* soll an dieser Stelle aus der Perspektive dreier wesentlicher gendertheoretischer Strömungen konkretisiert werden, da diese unterschiedliche essenzielle Beschreibungsebenen enthalten und meines Erachtens durchaus parallel bestehen bleiben können. Etabliert wurde der Begriff einerseits, um die soziokulturelle Bedeutung von Geschlecht von den physiologischen, biologischen Geschlechtsmerkmalen, dem *Sex*, abgrenzen zu können, andererseits, um diese Bedeutung sowohl in historischen sowie kulturellen Kontexten als auch in Diskursen verorten zu können (Babka / Posselt 2016, S. 57). Auch wenn *Sex* und *Gender* miteinander korrelieren, da soziokulturelle Vorstellungen und Diskurse immer auch auf die Wahrnehmung des biologischen, anatomischen Körpers einwirken, wird ein biologistisch argumentierter Kausalzusammenhang von allen genannten gendertheoretischen Strömungen entschieden abgelehnt (Villa 2020, S. 24–31). Dies ist insofern wichtig, als dass diese Argumentationen jahrhundertlang als Legitimation für den Ausschluss von FLINTA^{*3}-Personen aus politischer,

wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Partizipation bemüht wurden und damit Hierarchisierungen naturalisieren sollten (Degele 2008, S. 67). *Gender* ist folglich erstens als eine Strukturkategorie zu verstehen, welche gemeinsam mit den Begriffen „*Race*“ und *Class* die Trias darstellt (Babka / Posselt 2016, S. 57), um Interdependenzen von Herrschaftsstrukturen und Praktiken sozialer Ungleichheit sowohl benennen als auch analysieren zu können. Es wird darüber hinaus diskutiert, ob *sexuelle Orientierung* und *Körper* zwei weitere zentrale und damit unverzichtbare Strukturkategorien für eine solche Analyse seien. Diese Art der Analyse hat sich zunehmend weiterentwickelt und wird mit dem Begriff Intersektionalität benannt, bei welcher Kontext und Analysegegenstand gleichermaßen in den Fokus geraten (Degele 2020, S. 341–347). Eruiert werden Ursachen und Konsequenzen von Hierarchisierungen, Dichotomien und Differenzierungen und deren Auswirkung in diversen Kontexten (Stephan 2006, S. 62). *Gender* kann zweitens als Prozesskategorie verstanden werden, welche durch Interaktionen und Äußerlichkeiten hergestellt und damit konstruiert wird. Folglich kommt es zu *Doing Gender* und der Omnipräsenz sowie Omnirelevanz von Geschlecht. Im Zentrum der Analyse dieser Strömung stehen die Herstellungsmodi von sozialer Ungleichheit und die problematische Deutungshoheit der Gesellschaft, denn die gesellschaftliche Realität, ein Zusammenspiel von menschlichem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen, wird als objektiver Maßstab verstanden. Zweigeschlechtlichkeit wird zudem als von der Gesellschaft oktroyiertes Konstrukt abgelehnt (Degele 2008, S. 78–82). Zu guter Letzt wird *Gender* auf der Ebene gesellschaftlicher Diskurse vor allem theorieimmanent thematisiert, wobei diese Strömung Kategorien als Produkte von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ablehnt. Diese Zugangsweise rekurriert auf die Prämisse, dass Realität durch Sprache und Diskurse konstruiert wird und nimmt dabei auch jene Sachverhalte in den Blick, welche ausgespart werden. Wesentlich für diesen Zugang ist die noch stärkere Überzeugung, dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität aufgrund von Normierungsprozessen naturalisiert sowie hierarchisiert werden und bei Ab-

1 Politisches Lernen meint hier kein konkretes Unterrichtsfach, da dieses in der Primarstufe als solches noch nicht angelegt ist, sondern das sukzessive Erlernen von Kompetenzen, welche den Schüler*innen politische und gesellschaftliche Partizipation ermöglichen.

2 Durch die Kursivschreibung soll der Konstruktionscharakter eines Begriffs und dessen Diskussion auf metasprachlicher Ebene deutlich gemacht werden.

3 Die Abkürzung FLINTA* steht für Frauen, Lesben, Inter-, Non-binäre-, Trans- und Agender-Personen. Der Asterisk soll symbolisieren, dass die Aufzählung als unvollständig und damit als erweiterbar verstanden wird.

Otto Böhm

Vom Paulus zum Saulus Stichworte zu russisch-sowjetischen Traditionen im Völker(straf)recht

Der Krieg Russlands in der Ukraine unterminiert völkerrechtliche Normen. Für die historisch-politische Bildungsarbeit sollen hier Kontinuitäten und Brüche skizziert werden. Fixpunkte sind dabei der alliierte Kriegsverbrecherprozess in Nürnberg 1945/46, die Menschenrechtsarbeit von *Memorial* und die Ermittlungen des Internationalen Strafgerichtshofes sowie die Verwendung des Verbrechensbegriffes „Völkermord“.

Rechts-Zivilisation als universelles Gefüge

„Diesen Angeklagten einen vergifteten Becher reichen, bedeutet, ihn an unsere eigenen Lippen zu bringen.“ (Robert H. Jackson in: Nürnberger Menschenrechtszentrum 2015, S. 58)¹ Das vielzitierte Diktum des US-Anklägers Robert H. Jackson aus der Eröffnungsrede zum alliierten Hauptkriegsverbrecherprozess in Nürnberg am 20. November 1945 erfuhr am 24. Februar 2022 eine Aktualisierung: Symbolisch wird der Giftbecher für den „Kriegsverbrecher Putin“ schon gefüllt. Aber Jacksons Hoffnung auf eine internationale Strafverfolgung von Verbrechen – auch der eigenen – gegen das Völkerrecht und die Menschenrechte wird vermutlich einmal mehr enttäuscht werden.

Am historischen Ort des Jackson-Statements gibt es inzwischen ein *Memorium* Nürnberger Prozesse. Zu seiner Einweihung am 21. November 2010 war auch der russische Außenminister Sergej W. Lawrow gekommen. Er nannte das Tribunal von 1945/1946 in seinem Redebeitrag den „bedeutendsten Prozess der Zivilisation“ (*Süddeutsche Zeitung* vom 22.11.2010, S. 13). Zivilisation wurde dabei im Singular, als *eine* Instanz, verstanden, wie auch vom Hauptankläger Jackson, der „die Zivilisation“ zur letztinstanzlichen Anklägerin ausgerufen hatte:

¹ Diese berühmte Metapher vom vergifteten Becher stand in Jacksons Redemanuskript, er ließ den Satz aber beim Vortrag aus. In das Prozessprotokoll gelangte er dennoch, weil diesem sein Manuskript zugrunde lag, das bereits während seines Vortrages zirkulierte (vgl. Böhm / Huhle 2015, S. 58).

Am Anfang und am Ende seiner Anklage- rede macht er sich zum Sprecher nicht nur der anklagenden „Vereinten Nationen“, sondern der Zivilisation:

„Die Untaten, die wir zu verurteilen und zu bestrafen suchen, waren so ausgeklügelt, so böse und von so verwüstender Wirkung, dass die menschliche Zivilisation es nicht dulden kann, sie unbeachtet zu lassen, sie würde sonst eine Wiederholung solchen Unheils nicht überleben.“ (Jackson, in: Nürnberger Menschenrechtszentrum 2015, S. 62 und S. 163)

Wladimir Putin vertritt für Russland heute ein imperiales Verständnis von Völkerrecht, durch das die Universalität von 1945, wie sie im Begriff einer „menschlichen Zivilisation“ gefordert ist, fragmentiert wird. Zwar ließ sich die „Instanz Zivilisation“ weder 1945 noch lässt sie sich heute, weder in der Praxis des Völkerrechtes noch vor der postkolonialen Kritik, gradlinig als Begründungs- und Legitimationsinstanz für das hier zu reflektierende Völkerstrafrecht einsetzen. Stefan-Ludwig Hoffmann sieht den Begriff der Zivilisation durch den der Menschenrechte ersetzt. (Hoffmann 2015, S. 175) Das Völkerrechtshandbuch von Herdegen kennt den Begriff der Zivilisation ebenfalls nicht mehr. Jedoch werden darin die „Grundwerte der modernen Völkerrechtsordnung“ (Herdegen 2009, S. 52) zusammengefasst, von der UN-Charta über die internationalen Gerichte bis zu den Verträgen zum Schutz der

Andreas Wüste

„Jugendzentrum oder Diversitäts-Café?“ – Ein Planspiel zur Bürger*innenbeteiligung

Im Beitrag wird ein Planspiel vorgestellt, in dem eine Politiksimulation mit besonderem Fokus auf Bürger*innenbeteiligung von den Teilnehmenden erlebt werden kann. Es werden vor allem kommunale und schulische Entscheidungsprozesse in den Fokus genommen. Als Rahmung, Konfliktgegenstand und Ausgangslage dienen die grundlegende Erneuerung und Aufwertung eines öffentlichen Raums zwischen einem bestehenden Schulzentrum und angrenzenden Park- und Wohnanlagen zur Erhöhung der Lebensqualität aller Bewohner*innen.

Einsetzbar ist das Planspiel ab der Jahrgangsstufe 8. Die Dauer des Planspiels umfasst in Abhängigkeit der Ausweitung der einzelnen Vorgehensschritte ca. 4–6 Unterrichtsstunden.*

1. Planspiele und das Sichtbarmachen von politischen und ökonomischen Prozessen

Planspiele gehören zu den beliebtesten simulativen Makromethoden in der politischen und ökonomischen Bildung. Politische und ökonomische Prozesse können mithilfe dieser Methode sichtbar und erlebbar gemacht werden. Alle drei Dimensionen des Politischen – der politische Handlungsrahmen (*polity* / Form), inhaltliche Handlungsprogramme (*policy* / Inhalt) und der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess (*politics* / Prozess) – spielen in der Durchführung eine Rolle. Pohl weist aber auch zurecht darauf hin, dass Planspiele den Teilnehmenden insbesondere in den Erfahrungen, die sie auf der *politics*-Ebene sammeln können, eine besondere Chance bieten: „Wie keine andere Methode eignen sich Planspiele, politische Prozesse ins Zentrum zu stellen und die Notwendigkeit strategischer und machtpolitischer Überlegungen in den Blick zu nehmen.“ (Pohl 2022, S. 539)

* Das Planspiel wurde im Rahmen eines Projekts des Politischen Arbeitskreises Schulen e.V. (PAS / www.pas-bonn.de) entwickelt, das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wurde. Eine große Hilfe bei der Entwicklung und den Pretests waren die Rückmeldungen der Teilnehmenden und der Mitarbeiter des PAS. Ein besonderer Dank gilt Stefan Neumann, der intensiv an der Endfassung der Materialien beteiligt war.

2. Kernanliegen und angestrebte Kompetenzerwartungen des Planspiels „Jugendzentrum oder Diversitäts-Café?“

Die Politiksimulation „*Jugendzentrum oder Diversitäts-Café?*“ – Ein Planspiel zur Bürger*innenbeteiligung greift diesen zentralen Gedanken Pohls auf. Das Planspiel beleuchtet vor allem kommunale und schulische Entscheidungsprozesse an einem fiktiven Fallbeispiel. Als Rahmung, Konfliktgegenstand und Ausgangslage dient die grundlegende Erneuerung und Aufwertung eines öffentlichen Raums zwischen einem bestehenden Schulzentrum und einer angrenzenden Park- und Wohnanlagen (vgl. Material B). Ziel der Erneuerung und Aufwertung des Areal ist die Erhöhung der Lebensqualität aller Bewohner*innen einer fiktiven Stadt. Die Aufgabe der Teilnehmenden des Planspiels ist es, die Interessen und Bedürfnisse möglichst aller Parteien und Gruppen, die im Planungs- und Gestaltungsprozess beteiligt sind, zu berücksichtigen.

Das Ziel des Planspiels insgesamt ist es einerseits, die Teilnehmenden mit der Thematik öffentlicher Räume in einer Kommune und einer Schule vertraut zu machen sowie darauf bezogene verschiedene inhaltliche Standpunkte kennenzulernen. Die Teilnehmenden sollen mit dem Planspiel analysieren lernen, welche unterschiedlichen Standpunkte verschiedene Akteur*innen (hier u. a. Verwaltung, Stadtrat, Anwohner*innen,

Franziska Wittau

„Wer arm ist, ist selber schuld!?“ –

Klassismussensible Bildung anhand sozialkritischer Biografien

Im Beitrag wird ein Unterrichtsvorhaben entwickelt, das Klassismus als Diskriminierungskategorie am exemplarischen Beispiel der 2020 erschienenen sozialkritischen Biografie „Ein Mann seiner Klasse“ von Christian Baron sichtbar und verstehbar werden lässt. Ausgehend von der Mikroebene der Protagonisten des Romans lassen sich Ursachen und Auswirkungen von Armut auf ihre Strukturen und Zusammenhänge hin untersuchen. So kann ab Ende der Sekundarstufe I ein Beitrag zur Sensibilisierung für soziale Ungleichheiten und deren Folgen geleistet werden.

1. Klassismus als relevante

Diskriminierungskategorie diversitätssensibler politischer Bildung

Der Begriff des Klassismus stammt vor allem aus der Antidiskriminierungsarbeit und beschreibt die Unterdrückung und Diskriminierung aufgrund der sozialen Position oder der sozialen Herkunft (Kemper 2015, S. 25). Fehlende Ressourcen führen vielfach zur „Verweigerung von Respekt und Anerkennung gegenüber [betroffenen] Menschen mit ihren Rechten, Lebensweisen, Wertvorstellungen“ (Kemper / Weinbach 2009, S. 11). Insbesondere wohlhabendere Milieus der Gesellschaft hegen Vorurteile gegen die Ärmeren der Gesellschaft, etwa Geringverdiener*innen, Langzeitarbeitslose, ALG-II-Bezieher*innen, Zuwander*innen oder Obdachlose (Esslinger 2009).

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die soziale Herkunft entscheidenden Einfluss auf die politisch-gesellschaftliche Partizipation hat. Besonders sichtbar wird dies an der ungleichen Wahlbeteiligung. Nichtwähler*innen stammen vielfach aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Schichten – mit erheblichen Folgen für das demokratische Ideal der Repräsentation der politischen Vorstellungen und Interessen *aller* Bürger*innen (Robtzeischer / Schäfer 2016). So lässt sich etwa für die bundesdeutsche Debatte feststellen, dass vor allem die Meinungen und Interessen ressourcenstarker Bevölkerungsgruppen Einfluss auf die Politik ausüben (Elsässer / Schäfer 2020).

Insbesondere für die ungleich verteilte politisch-gesellschaftliche Partizipation erweisen sich aber nicht (nur) die diskriminierenden Fremdzuschreibungen als Herausforderung, sondern auch Selbstzuschreibungen Betroffener. Der ungleichheitssoziologischen Forschung Pierre Bourdieus (2012) folgend, ist die soziale Lage eines*iner jeden Einzelnen in der Gesellschaft vom ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Kapital abhängig, über das er*sie verfügt. Darüber hinaus hat vor allem das Bildungskapital erheblichen Einfluss auf die individuell wahrgenommene Politikfähigkeit. Von besonderer Bedeutung erscheint dabei vor allem für die politische Bildung das von Bourdieu als soziale Kompetenz bezeichnete Gefühl, partizipationsberechtigt zu sein (Müller 2016, S. 92). Diese politisch problematischen Selbsteinschätzungen

basieren nicht zuletzt auch darauf, dass negative, vorurteilsgeladene Fremdeinschätzungen übernommen werden und die eigene politische Partizipation als illegitim angesehen wird (Zeuner 2017, S. 46).

Die bisherigen Vorüberlegungen zeigen, dass sowohl von Klassismus (potenziell) Betroffene als auch Personen, die sozioökonomisch höheren Schichten der Gesellschaft angehören, Zielgruppen klassismussensibler politischer Bildung sind. Während klassismussensible Bildung für erstere einen Beitrag zum (politischen) Empowerment leisten kann, zielt sie für letztere vor allem auf die Fähigkeit der Perspektivübernahme, die hier als notwendige Voraussetzung für eine kritisch-reflektierte Annäherung an die Bedeutung von Vorurteilen und Stereotypen für die Gesellschaft als Ganzes sowie das politisch-demokratische System im Speziellen betrachtet wird.

2. Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen

Eine ungleichheits- und diversitätssensible politische Bildung muss das Ziel verfolgen, ungleiche politische Bildungschancen zu kompensieren. Damit dies gelingt, müssen die oben benannten Herausforderungen klassistischer (politischer) Diskriminierung als relevante Ausgangsbedingungen Berücksichtigung finden. Dies gelingt insbesondere im Rahmen subjektorientierter Lernprozesse, die weniger ein fachinhaltlich-politikwissenschaftliches Lernen als vielmehr lebensweltlich relevante Problemlagen fokussieren und damit die unsichtbare politische Agenda, über die auch eine Vielzahl vermeintlich politikferner Jugendlicher verfügt, sichtbar werden lässt (Hedtke 2020; Kohl / Calmbach 2012).

Als Ansatzpunkt einer solchen subjekt- und problemorientierten, klassismussensiblen Bildung wird hier das politische Lernen entlang gesellschafts- und sozialkritischer Autobiografien vorgeschlagen. Dieses Genre konnte in den vergangenen Jahren ausgehend von Frankreich (Eribon 2016; Louis 2015) auch in Deutschland große Erfolge feiern, wie beispielsweise Christian Barons „Ein Mann seiner Klasse“ (2020), das als Textgrundlage des später vorzustellenden konkreten Unterrichtsvorhabens dient, belegt. Die subjektiven Realitäten des Autors und die in diesen immer wieder sichtbar werdenden

Louisa Ahlemeier, Andrea Szukala und Martin Wilmer unter Mitarbeit von Julia Kristin Dinkhoff

Der Fall Sarah-Lee Heinrich – Eine Fallstudie zum Umgang mit Hatespeech in sozialen Netzwerken

Das komplexe Mensch-Maschine-Mensch-Verhältnis, das am Ausgangspunkt digitaler Vergesellschaftung steht, zieht neue Ein- und Ausschließungsprozesse von Menschen und Bedrohungen der Voraussetzungen von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform nach sich. Die Bearbeitung des realen Falles Sarah-Lee Heinrich zielt auf die Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenzen als Voraussetzungen digitaler Bürgerschaftlichkeit ab. Dabei werden nicht nur die politischen Effekte von Hatespeech und Rassismus sowie die mit ihnen verbundenen Ausschlussdynamiken (silencing) adressiert, sondern auch kritische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeiten mit dem Ziel gestärkt, neue Normen demokratischen Verhaltens auszuarbeiten und zu verhandeln sowie durch Arbeit am Fall konkret zu erproben. Das Unterrichtsbeispiel wurde in einem Masterseminar an der Universität Münster entwickelt, das sich mit der digitalen Demokratie als heutiger Umgebung politischen Entscheidens und Handelns befasst hat.

1. Einleitung

Das Digitale hat nicht nur den Raum des Politischen um eine neue Dimension ergänzt, sondern ihm eine genuin neue Qualität verliehen. Maßgeblich ist dafür vor allem eine veränderte Struktur von Öffentlichkeit (Seeliger / Sevignani 2021), die sowohl hohe Partizipationschancen als auch Risiken der Depravation bewährter politischer Praxen und Institutionen birgt. Den damit einhergehenden neuen Anforderungen an Bürgerschaftlichkeit muss eine zeitgemäße sozialwissenschaftliche Bildung Rechnung tragen (Szukala 2022).

Im Folgenden wird gezeigt, dass dies mit bewährten fachdidaktischen Figuren gelingen kann: In Form einer klassischen Fallstudie nach Reinhardt (2020, S. 124–133) am Beispiel der Geschehnisse um Sarah-Lee Heinrich nach ihrer Wahl zur Bundessprecherin der Grünen Jugend.¹ Das Unterrichtsvorhaben erlaubt es nicht nur, das vielschichtige Thema Hatespeech im digitalen politischen Raum aus Akteurssicht erfahr- und thematisierbar zu machen, sondern auch die demokratiepolitischen Konsequenzen neuer Formen der Öffentlichkeit im Unterricht kritisch in den Blick zu nehmen. So versteht sich der vorliegende Entwurf als Umsetzungsbeispiel für eine politische und sozialwissenschaftliche Bildung, die vor allem „die kritische und die verantwortungsvolle Bürgerin, die sich demokratisch wirksam beteiligt und dabei ihr Eingebettetheit in einen digitalen öffentlichen Raum laufend reflektiert“ (Szukala 2022, i. E.) in den Blick nimmt.

2. Das Ereignis und seine Eignung als Fall aus fachdidaktischer Perspektive

Für das genannte Ziel ist der „Fall Sarah-Lee Heinrich“ prädestiniert. Die damals zwanzigjährige Politikerin wird



Sarah-Lee Heinrich, Grüne Jugend

Foto: Heinrich E. Keilhauer

am 3.10.2021 zur Bundessprecherin der Grünen Jugend gewählt. Daraufhin lancieren politische Gegner:innen vor allem aus dem rechten Spektrum von ihr gelöschte Tweets, die überwiegend aus den Jahren 2014 und 2016 stammen. Heinrich verfasste sie also im Alter von 13 bis 15 Jahren. Neben vulgären Zitaten aus Raptexten enthielten diese Nachrichten Aspekte gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer) („schwul“ wird beispielsweise als Schimpfwort verwendet) und die von ihr selbst später als „kryptisch“ (ZDF, „Markus Lanz“, Sendung vom 11.11.2021) bezeichnete Aussage „Juden und asiaten sind keine weissen Menschen und bei Slawen weiss ichs ehrlich gesagt nich [sic!]“ (@xsarahlee, [Twitter], 10.11.2016). Die alten Tweets in Verbindung mit Heinrichs Wahl provozieren heftige Reaktionen in den sozialen Medien. Befeuert werden diese durch die Veröffentlichung von verfremdeten Nachrichten, in denen das Datum oder entscheidende Wörter manipuliert wurden. Auch ihre Aussage in einer politischen Talkshow aus dem Jahr 2019, wir lebten in einer „eklig weißen Mehrheitsgesellschaft“ (Funk, Karakaya-Talk, „Fridays for Future: zu weiß?“,

¹ Wir danken Sarah-Lee Heinrich für ihre Unterstützung und Begleitung des Projektes.