

Editorial

Wir begegnen Bildern und vor allem Fotografien permanent. Die Produktion und die Verteilung von Bildern haben sich im Kontext zunehmender Digitalisierung und der Verbreitung sozialer Medien beschleunigt. So werden in den sozialen Medien geschätzt täglich mehr als eine Milliarden Fotos hochgeladen und geteilt.

Ausgehend von der Annahme, dass Bilder nicht selbsterklärend sind, entwickeln die Autor*innen zum THEMA und zur WERKSTATT didaktisch-methodische Konzepte für die schulische und außerschulische politische Bildung zur Förderung der visuellen Kompetenz bei Lehrenden und Lernenden. Grundsätzliche Orientierung bietet eine Typisierung von Bildern nach sieben Funktionen (Benjamin Inal). Weitere Beiträge haben im Kontext eines reflexiv-kritischen Bildverstehens unterschiedliche Schwerpunkte. Untersucht werden der Stellenwert von Bildern im Kontext rassistischer Diskurse (Anton Meier), die Praktiken jugendlicher TikTok-User*innen in der Auseinandersetzung mit politischen Themen (Matthias Franke), eine Comicsammlung unter der Perspektive historisch-politischer Urteilsbildung (Marcus Schotte, Manja Vorbeck-Heyn) und Graphic Novels im Hinblick auf ihre Eignung für die Thematisierung des Nahostkonfliktes und von Antisemitismus (Max Munz). In weiteren Beiträgen werden didaktisch-methodische Vorschläge zum Einsatz von Bildern, insbesondere Fotografien im Unterricht vorgestellt (Andreas Schoppe), die handlungsorientierte Entwicklung eigener digitaler Kommunikationsformen am Beispiel des Tools zeeob.com erläutert (Franziska Wittau) und Instagram-Posts zu den Klimaprotesten der „Letzten Generation“ in den Blick genommen (Robert Hummer).

Beiträge zur DISKUSSION, zu DVPB NW aktuell und REZENSIONEN ergänzen die Artikel zum Schwerpunkt des Heftes.

Allen Autorinnen und Autoren sei für ihre Mitarbeit herzlich gedankt. Ein besonderer Dank geht an Franziska Wittau und Antje Menn für ihre Mitarbeit am thematischen Teil des Heftes.

Kuno Rinke

Inhalt

THEMA	2
<hr/>	
Reflexiv-kritisches Bildverstehen als fachübergreifendes Bildungsziel. Didaktische Zugänge am Beispiel von Bildern mit karikaturistischer Bildfunktion <i>Benjamin Inal</i>	2
Stereotype oder die Bilder in meinem Kopf. Ein diskursanalytischer Ansatz der Rassismuskritik <i>Anton Meier</i>	7
TikTok als Ort der kreativen Aushandlung politischer Realität? Politikdidaktische Potentiale einer vermeintlichen „Tanz-App“ <i>Matthias Franke</i>	12
Gelebte Geschichte(n) erzählen mit dem Comicband <i>Deutschland. Ein Bilderbuch</i> von Isabel Kreitz <i>Marcus Schotte und Manja Vorbeck-Heyn</i>	16
DISKUSSION	22
<hr/>	
Zum Tod von Frank Benseler – eine Erinnerung <i>John Matina</i>	22
Koloniale Geschichte – kein Platz in der deutschen Erinnerung? <i>Annegret Ehmann</i>	28
Die europäische Zeitenwende im Energiesektor: Politikwissenschaftliche Konzepte zur „Übersetzung von Komplexität“ <i>Martin Große Hüttmann und Georg Weinmann</i>	30
WERKSTATT	36
<hr/>	
Bilder für den Politikunterricht zugänglich machen <i>Andreas Schoppe</i>	36
Israel und der Nahostkonflikt. Eignen sich Graphic Novels für den Unterricht? <i>Max Munz</i>	40
Zeeob.com: Ein Social Media-Generator <i>Franziska Wittau</i>	46
Rebels without a cause? Die Darstellung und Deutung der Klimaproteste der „Letzten Generation“ auf Instagram <i>Robert Hummer</i>	52
DVPB NW aktuell	57
<hr/>	
REZENSIONEN	60
<hr/>	

Benjamin Inal

Reflexiv-kritisches Bildverstehen als fachübergreifendes Bildungsziel. Didaktische Zugänge am Beispiel von Bildern mit karikaturistischer Bildfunktion

Der Beitrag geht von der Auseinandersetzung um visual literacy bzw. visuelle Kompetenz aus und diskutiert in diesem Zusammenhang die Unterscheidung unterschiedlicher Bildfunktionen. Es wird argumentiert, dass in Unterrichtszusammenhängen die trennscharfe und auf didaktische Zielorientierungen zugeschnittene Differenzierung von Bildfunktionen den Zugriff auf und die Verwendung von Bildern erleichtert. Abschließend wird dieser Ansatz anhand einer Karikatur verdeutlicht.

1. Einführung

Bilder sind überall. Bilder werden fortwährend gesehen und verstanden. Im Vergleich zu Texten gelten Bilder dabei als schneller rezipierbar und als leichter verständlich (vgl. Schwab et al. 2018). Vor diesem Hintergrund wie auch angesichts der weitreichenden technischen Möglichkeiten der Produktion und Distribution von Bildern erstaunt es nicht, dass sich bestimmte Bereiche der Kommunikation heutzutage bildgestützt vollziehen, wenn nicht gar stellenweise von rein visuell konstituierten „Viskursen“ (Flicker 2016, S. 11) die Rede sein kann. Auch überrascht es nicht, dass Lehrmaterialien, allen voran die schulisch verwendeten Lehrbücher, eine Vielzahl an Bildern unterschiedlichster Form enthalten, wobei hier auch als wichtiger Hintergrund auf die merkantilen Interessen der Verlage hinzuweisen ist (vgl. Pettersson 2013, S. 139). Aus dieser Beobachtung folgt, dass Schülerinnen und Schüler innerhalb wie außerhalb der Schule eine signifikante Menge an Bildern rezipieren. Diese Feststellung wirft mehrere pädagogisch-didaktische Fragen auf: Wie kompetent ist der Umgang junger Menschen mit Bildern? Wie werden Bilder unterrichtlich behandelt, zum Beispiel triviale Bilder einerseits und komplexe Bilder andererseits? Wie gut sind Lehrende darauf vorbereitet, insbesondere komplexe Bilder didaktisch zu transformieren und zugänglich zu machen? Ist es überhaupt Aufgabe des

Unterrichts (jenseits des Faches Kunst) eine Verstehenskompetenz in Bezug auf Bilder auszubilden? Und schließlich: Wie lässt sich die Vielzahl an Manifestationen, die gemeinhin dem Phänomen „Bild“ zugeschrieben werden, differenzieren und welche methodischen Ansätze bestehen, um diese Mannigfaltigkeit an visuellen Unterrichtsgegenständen in Vermittlungszusammenhänge einzubinden?

Der vorliegende Beitrag geht von der Überzeugung aus, dass die Unterscheidung unterschiedlicher „Bildfunktionen“ (vgl. exemplarisch Doelker 2002, S. 70 ff.; Hallet 2015, S. 33 ff.; Sachs-Hombach 2003, S. 264 ff.) zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Bildphänomenen beiträgt. In diesem Kontext wird auf eine neue Typologie der Bildfunktionen rekurriert, die sich an dem fachübergreifenden Bildungsziel der „visuellen Kompetenz“ bzw. *visual literacy* orientiert. Nachfolgend werden die sieben Funktionen präsentiert, methodische Anschlusslinien skizziert und das „reflexiv-kritische Bildverstehen“ abschließend exemplarisch anhand einer Karikatur verdeutlicht.

2. Typologie der Bildfunktionen

Die Bestimmung spezifischer Bildfunktionen ist Sachs-Hombach (2003, S. 264) zufolge „insbesondere für die Frage nach der Leistungsfähigkeit bildhafter Darstellungen wichtig“. Die nachfolgenden sieben Bildfunktionen wurden zwar im Rahmen einer fremdsprachendidaktischen Studie

Anton Meier

Stereotype oder die Bilder in meinem Kopf

Ein diskursanalytischer Ansatz der Rassismuskritik

Der vorliegende Beitrag reflektiert den Stellenwert von Bildern im Kontext rassistischer Diskurse. Ferner werden didaktische Überlegungen dazu angestellt, wie mit bildlich verfassten Diskursen innerhalb einer rassismuskritischen sozialwissenschaftlichen Bildung umgegangen werden soll. Am Beispiel der Nachrichtenberichterstattung der Tagesschau zum Anschlag in Hanau vom 19. Februar 2020 auf Instagram wird geprüft, welche Rolle Bilder bei der Reproduktion aber auch bei der Kritik rassistischer Diskurse spielen. Die Erläuterungen zur Berichterstattung stellen keine umfassende Analyse dar, ermöglichen aber punktuelle Einsichten in die Wissenserzeugung durch bildlich verfasste Diskurse.

„Worte können sein wie winzige Arsendosen, sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“
(Victor Klemperer 1975, S. 21)

1. Einleitung

Die Aussage Victor Klemperers, welche im Zusammenhang mit seinen detailliert festgehaltenen sprach- und gesellschaftskritischen Berichten zur NS-Zeit entstand, ist auch für heutige Betrachtungen sprachlicher Wirkungen von besonderer Bedeutung. Die Aussage lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass auch subtile rassistische Praktiken letztlich Wissen strukturieren, sobald sie sich im zeitlichen Verlauf sukzessive zu einem Wirkungsgeflecht zusammengesetzt haben.

Es wäre allerdings ein Irrtum, solche Praktiken auf Worte zu beschränken. Die Wirkung rassistischer Praktiken beruht ebenso auf Bildern, die in vergegenständlichter oder mentaler Form auftauchen und die in Wechselwirkung mit sprachlichen Mitteln stehen können (vgl. Nduka-Akwu / Hornscheidt 2010, S. 491 ff.). Häufig erscheinen Bilder als neutrale, quasi unschuldige Zeugnisse der Realität. Auch aus diesem Grund ist ihre Bedeutung bei der Reproduktion bestimmter Wirklichkeitsvorstellungen nicht zu unterschätzen. Im Rahmen dieses Artikels soll die Wirkung von Bildern im Kontext Rassismus am Beispiel der Berichterstattung des Tagesschau-Kanals dargestellt werden. Hierfür erfolgt zunächst eine Erklärung der Wirkungsweise von Rassismus aus diskurstheoretischer Perspektive, ehe diese am Beispiel des konkreten Diskursereignisses „Anschlag von Hanau“ expliziert wird. Abschließend werden hieraus mögliche fachdidaktische Konsequenzen gezogen.

2. Der diskurstheoretische Ansatz nach Foucault

Der diskurstheoretische Ansatz, wesentlich geprägt durch den französischen Philosophen Michel Foucault, geht davon aus, dass Diskurse als kulturelle Regelwerke das Sprechen, Denken und Handeln der Gesellschaft zu unterschiedlichen Themenfeldern lenken. Es sind dieser Annahme folgend Diskurse, die lenken, wer wir als Subjekt

sind und wie wir uns in Gesellschaft bewegen und verhalten (können). Der Mensch ist der zentrierenden Macht des Diskurses unterworfen. Unter einem „Diskurs“ versteht Foucault eine Gruppe von Aussagen, die bestimmte Regelmäßigkeiten aufweist (vgl. Foucault 1995, S. 58, 116). Neben textsprachlichen Ausdrücken wirken auch nichtsprachliche Formen wie institutionelle Routinen, körperbezogene Praktiken und visuelle Darstellungen auf den Diskurs ein (vgl. ebd., S. 172, 276 f.). Insbesondere Bilder sind dabei nicht nur durch ihre Inhalte, Konturen, Farben, Lichtverhältnisse, Proportionen etc. diskursiv wirksam, sondern auch durch ihre Korrespondenz zu den anderen Wissensformen, die visuellen Zeichen erst spezifische Funktionen zuweisen und bestimmte Deutungen ermöglichen.

Wer innerhalb eines Diskurses Geltung erlangt oder was als legitimes Wissen erscheint, ist stark von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängig. Diese tragen dazu bei, das zufällige und „ordnungslose Rauschen des Diskurses“ (Foucault 1991, S. 33) zu selektieren und damit das Sprechen und Handeln der Subjekte in „geordnete“ Bahnen zu lenken. Trotz dieser Tendenz des Ordnen und Lenkens sind Diskurse nicht einheitlich strukturiert. Jeder Diskurs beinhaltet immer auch widersprüchliche Aussagen, die Subjekten einen Fundus an möglichen Gegendiskursen im Kampf um andere Deutungen als die derzeit dominierenden bieten (vgl. ebd., S. 11). Auch die Analyse etablierter Diskurse beinhaltet das Potenzial, bestehende Strukturen infrage zu stellen und Gegendiskurse zu entwickeln (vgl. Parr 2020, S. 276). Die scheinbare Evidenz von Diskursen kann durch Aufdeckung ihrer Regeln und Prozeduren durchbrochen und mit dem Aufzeigen von Alternativen gekontert werden.

Insbesondere im Zusammenhang mit Untersuchungen der Wirkungsweise von Rassismus ist die diskurstheoretische Perspektive plausibel. Rassismus wird zu großem Teil nichtintentional reproduziert und entzieht sich häufig der aktiven mentalen Auseinandersetzung einzelner Subjekte, die in rassistische Strukturen gesellschaftlich eingebunden sind und diese weitgehend unbewusst reproduzieren (vgl. El-Mafaalani 2021, S. 63 ff.). Darüber hinaus bietet

Marcus Schotte und Manja Vorbeck-Heyn

Gelebte Geschichte(n) erzählen mit dem Comicband *Deutschland. Ein Bilderbuch* von Isabel Kreitz

Im Beitrag wird zunächst die Comiczeichnerin Isabel Kreitz und ihre Comicsammlung *Deutschland. Ein Bilderbuch* (Köln: DuMont 2011) kriterienorientiert vorgestellt, ehe eine Comicsequenz daraus exemplarisch analysiert und historisch kontextualisiert wird. Diese Comicsequenz spiegelt einen Erinnerungsort in der Alltagsgeschichte der Bürger*innen wider, der die verschiedenen Jahrhunderte deutscher Geschichte miteinander verknüpft. Zum unterrichtlichen Einsatz der Comicsequenz werden verschiedene Aufgaben zur Beschreibung, Analyse und Deutung empfohlen. Im Vordergrund steht aus fachdidaktischer Perspektive dabei die Förderung der Urteilsbildung in Lehr-Lern-Prozessen, die Vermittlung von demokratischen Werten und Normen – vor allem zur Vorbereitung auf die Qualifikationsphase bzw. für die Sekundarstufe II.

1. Über die Künstlerin

Die 1967 in Hamburg geborene Isabel Kreitz studierte Illustration an der Fachhochschule für Gestaltung in Hamburg und der Parsons The New School for Design in New York. Seit den 1990er Jahren macht sie sich mit der Umsetzung historischer und literarischer Stoffe einen Namen. Zu ihren bekanntesten Werken gehören: *Die Entdeckung der Currywurst* von Uwe Timm (1996), die international vielbeachtete Graphic Novel *Die Sache mit Sorge. Stalins Spion in Tokio* (2008), die Geschichte des Serienmörders *Haarmann* (zusammen mit Peer Meter 2010) und *Rohrkrepiere* nach dem Roman von Konrad Lorenz (2015). Für ihr Werk wurde sie mit den wichtigsten Preisen für Comic-Kunst ausgezeichnet, u. a. mit dem Max-und-Moritz-Preis (2008) (biographische Angaben vgl. Kreitz 2023a).

2. Über den Comic *Deutschland. Ein Bilderbuch*



Andreas Platthaus, FAZ-Redakteur und bekannter Spezialist für alle Formen graphischen Erzählens, resümiert in seiner Besprechung von *Deutschland. Ein Bilderbuch*, dass „das Vergnügen mit diesem Buch ein vielfältiges [sei]: humoristisch, intellektuell, historisch, graphisch“ (Platthaus 2011).

Warum historisch? Kreitz widmet in *Deutschland. Ein Bilderbuch* jeweils eine Seite einem historischen Ereignis aus der deutschen Geschichte zwischen den Jahren 1949 und 2008. Der Band geht zurück auf 51 kurze Comics, die 2009 anlässlich des 60. Geburtstages der Bundesrepublik Deutschland als „gezeichnete Nation“ (Haeming 2011) wöchentlich in der Samstagsausgabe der Frankfurter Rundschau veröffentlicht wurden. Die zusammenhängende Veröffentlichung als Buch präsentiert diese Comics auf der jeweils rechten Seite und ergänzt die Text-Bild-Kombinationen durch einen von Frank Giese erarbeiteten Chroniktext zu jeder Geschichte auf der linken Seite unten (vgl. Hofmann 2011). Die ausgewählten Ereignisse sind vielfältig und reichen von politischen über gesellschaftliche zu kulturellen Themen, „die die Deutschen bewegt haben“ (Platthaus 2011) und Eingang in das historische Bildgedächtnis gefunden haben. Die Sammlung wird mit der ersten Deutschlandreise des Schriftstellers Thomas Mann nach dem Zweiten Weltkrieg eröffnet und mit dem Zusammenbruch der US-amerikanischen Investmentbank Lehman Brothers beendet. Kreitz „erzählt dabei die kleinen Geschichten neben der großen Geschichte. Ein kluges Porträt deutscher Identität“ (Haeming 2011).

Warum humoristisch? Die Comics von Kreitz zeigen historische Ereignisse nicht wie in einem Lehrbuch, sondern spiegeln diese in der Reaktion der Bevölkerung wider. Das heißt, dass die Leser*innen das jeweilige Ereignis durch die Augen von Beobachtenden sehen, deren Kommentierung und Perspektive für eine (komische) Brechung des Dargestellten sorgt.

John Matina

Zum Tod von Frank Benseler – eine Erinnerung

Von Frank Benseler gibt es einen Orientierungshinweis, eine Ver-Ortung zu sich und Seinesgleichen in der Geschichte. Dieser Hinweis war gerichtet an Michael Th. Greven, seinen ersten Assistenten in Paderborn. Zu dessen Emeritierung zitierte Benseler in seiner Laudatio Alain Touraine, gleich zur Eröffnung. So hat er es jedenfalls berichtet. Das war im Juli des Jahres 2012:

„von natur aus passe ich in keine zwangsjacke, behaupte auch gar nicht, ein gelehrter zu sein, habe mich als unfähig erwiesen, in routine zu verkommen – was bleibt mir übrig, als vorwärts zu rennen, manchmal zu schnell und gleichzeitig zu langsam, verwirrt und hinter atm, ohne den zweck von all dem zu begreifen, mit zorn, begeisterung und hoffnung zum ursprung von geschichte und gegenwart aufbrechend; aber immer weiter gefangen im zerfall von vergangenheit und damit meiner selbst und einer ungewissen zukunft schwanke ich zwischen hoffnung und resignation.“ (Alain Touraine 1976, zitiert nach Benseler 2012, S. 307, Kleinschreibung von F.B.).

Vielleicht enthalten diese Zeilen nicht nur eine Einschätzung des Adressaten; vielleicht sollte man sie mehr noch, als eine Selbstauskunft lesen. Seine Leseanweisung

in eigener Sache ist eindeutig. Der Text von Touraine „betrifft mich genau! es gibt aus dieser wirrsal nur einen ausweg: man muß am ende sich selber und andere erfinden, es gibt nichts zu gestehen; sondern das ‚Unerwartete zu erwarten‘ (Heraklit).“ (ebd.). Dass darin eine sich selbst erfüllende Prophezeiung stecken würde, konnte Frank Benseler nicht ahnen. Michael Th. Greven sollte nur wenige Stunden später in der folgenden Nacht nach dieser Rede versterben. Abschiede kann man sich kaum verhängnisvoller vorstellen. Und noch etwas. Die auffällige Kleinschreibung ist weniger avantgardistisch als auf den ersten Blick gelesen. Wer Benseler kennt, entdeckt auch eine literarische Zugehörigkeitsbekundung in Richtung Hans-Magnus Enzensberger. Die beiden waren Jahrgangsgenossen und Botschaften in Flaschenpost hat er etliche verschickt.

Der Beginn

Frank Benselers Leben und Wirken in ein halbwegs vertrautes Koordinatensystem einzuordnen fällt schwer. Wissenschaft als Soziologie hat er immer im Zusammenhang der Lesbarkeit des Lebens verstanden. Ohne Literatur, ohne ästhetisches Nachdenken war da nichts zu haben. Lesbarkeitsmetaphern waren als Leitfaden



Frank Benseler 2021

Quelle: John Matina privat

Martin Große Hüttmann und Georg Weinmann

Die europäische Zeitenwende im Energiesektor: Politikwissenschaftliche Konzepte zur „Übersetzung von Komplexität“

Im Mehrebenensystem der Europäischen Union führt der russische Angriffskrieg auf die Ukraine zu neuen Priorisierungen im Wertekanon der EU und damit zur Neuausrichtung von Politikfeldern. Mit dieser Entwicklung verbinden sich Fragen zur Erfassung von revidierter supranationaler Komplexität und zu ihrem Wiederhall in der politischen Bildung. Der Beitrag unternimmt deshalb den Versuch, die Energieversorgungskrise in der EU didaktisch so aufzubereiten, dass die Komplexität des Themas nicht reduziert, sondern „übersetzt“ wird (Mende / Müller 2020). Sozialwissenschaftliche Konzepte wie Interdependenz, Solidarität und Resilienz öffnen dabei neue didaktische Zugänge zu einem vielschichtigen Gegenstand.

Krieg verändert (fast) alles. Der Überfall russischer Truppen auf die Ukraine am 24. Februar 2022 brachte nicht nur „unermessliches Leid über Millionen von Menschen, [er] verändert [...] auch die politische, wirtschaftliche und psychologische Landkarte Europas fundamental“ – so die Beobachtung des bulgarischen Politikwissenschaftlers und renommierten Osteuropaexperten Ivan Krastev in einem Interview des Schweizerischen Fernsehens SRF („Sternstunde Philosophie“), das am 19. Januar 2023 ausgestrahlt wurde. Der Krieg in direkter Nachbarschaft trifft die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten, die seit Jahrzehnten in einer „Polykrise“ gefangen sind (Große Hüttmann 2021), schlecht vorbereitet. Da kein Ende der europäischen Herausforderungen in Sicht ist, sprechen Beobachter deshalb auch von einer „Permakrise“ der EU (Zuleeg et al. 2021). Mit dem Krieg in der Ukraine sind auch weitere Handlungsdesiderate der EU – Migration, Wirtschaftskrise und Fragen der europäischen Solidarität – wieder auf der Tagesordnung. Der Konflikt hat diese Problemlagen verstärkt (Krastev 2022) und das Wimmelbild der Krisen noch unübersichtlicher werden lassen.

Die Energieversorgungskrise als Folge des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine gehört zu den größten Herausforderungen, denen der europäische Integrationsprozess in jüngerer Zeit ausgesetzt war.¹ Neben den Maßnahmen zur Sicherung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und des sozialen Zusammenhalts stehen dabei die Verfahren zur Konsensbildung im Mittelpunkt des politikwissenschaftlichen Interesses. Eine nähere Betrachtung der Reaktionen auf die „Zeitenwende“, die der deutsche Bundeskanzler Olaf Scholz bei seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag, wenige Tage nach Kriegsausbruch, ausgerufen hatte, führt eindringlich die Komplexität

vor Augen, die mit den zahlreichen Entscheidungen im Mehrebenensystem der EU verbunden ist. In der jüngeren Vergangenheit sind vor diesem Hintergrund Versuche unternommen worden, die Vielschichtigkeit entsprechender Prozesse durch den Rückgriff auf Instrumente der politischen Bildung zu erfassen. Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse, um den zahlreichen Einflussfaktoren gerecht zu werden (Mende / Müller 2020). Zu diesem Zweck hat die EU-Integrationsforschung bislang auch den Weg beschritten, die Beschaffenheit entsprechender Maßnahmen unter einer zielorientierten Perspektive zu beleuchten und mit der Wertedimension des europäischen Einigungsprozesses zu verknüpfen. So geht der vorliegende Beitrag davon aus, dass sich im Zuge der Energieversorgungskrise bei den Zielsetzungen und im Wertesystem der Europäischen Union neue Prioritäten ergeben haben, die mit innovativen Politikansätzen einhergehen können. Beispiele hierfür sind die weiterentwickelten Vorstellungen zur Sicherheit, (Energie-)Autonomie oder Solidarität in der EU. Eine Neubewertung erfahren darüber hinaus Deutungsversuche wie die Theorien zur „Interdependenz“, die für viele EU-Staaten über Jahrzehnte hinweg zu den elementaren Glaubenssätzen („belief systems“) bei der Gestaltung ihres Verhältnisses zu Russland gehörten.

Auch am Beispiel der „Resilienz“ soll gezeigt werden, dass die Kontroversen um die Relevanz und Ausgestaltung entsprechender Parameter mehr sind als Debatten um Begrifflichkeiten. Durch die Analyse ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und Rollen für das Selbstverständnis der EU ergeben sich erweiterte Zugänge bei der Erfassung und Durchleuchtung revidierter supranationaler Komplexität.

„Übersetzung von Komplexität“

Die Politikwissenschaftler Janne Mende und Stefan Müller (2020) haben die Frage aufgeworfen, wie anstelle der in der politischen Bildung und im Politikunterricht klassischen „Reduktion von Komplexität“ eine „Übersetzung

1 Der vorliegende Beitrag geht auf Textteile zurück, die andersorts veröffentlicht wurden (Große Hüttmann / Weinmann 2023).

Max Munz

Israel und der Nahostkonflikt Eignen sich Graphic Novels für den Unterricht?

Graphic Novels sind in der historischen Bildung eine bewährte Methode, um komplexe Zusammenhänge auch für weniger textaffine Lernende erschließbar zu machen. Doch entfalten sie ihr Potential auch in der politischen Bildung zum Lerngegenstand Nahostkonflikt und Antisemitismus? Dieser Beitrag greift ausgewählte Publikationen auf und diskutiert diese Frage anhand der Eignungskriterien für Unterrichtsmaterial zum Nahostkonflikt und Antisemitismus von Rosa Fava.

Der sogenannte Nahostkonflikt wirkt in bundesdeutsche Schulen und die Gesellschaft. Das wurde nach 2014 auch insbesondere im Frühsommer 2021 deutlich (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2021, S. 5). Als ein möglicher Zugang zum Unterrichten dieser Thematik sollen in diesem Artikel Graphic Novels untersucht werden, die sich mit dem Nahostkonflikt und den israelischen bzw. palästinensischen Gesellschaften auseinandersetzen. Daher stellt sich die Frage, ob Graphic Novels helfen können, den Schüler*innen Wissen über den Nahostkonflikt zu vermitteln, ihre Urteilskompetenz zu fördern und so israelbezogenen Antisemitismus und dessen simplifizierende Sicht auf den Konflikt zu irritieren.

Um diese näher untersuchen zu können, soll zunächst in einem Problemaufriss skizziert werden, wie sich der Nahostkonflikt in der Schule zeigt. Im Anschluss werden die Kriterien der Erziehungswissenschaftlerin Rosa Fava für gelungenen Unterricht zum Nahostkonflikt dargestellt. Danach werden anhand dieser Kriterien vier Graphic Novels exemplarisch in ihrer Eignung für den Unterricht überprüft. Darüber hinaus werden vier weitere vorgestellt und ihr möglicher Einsatz im Unterricht skizziert. Im abschließenden Fazit werden Vor- und Nachteile von Graphic Novels als Medium zum Unterrichten des Nahostkonflikts diskutiert und Anforderungen an sie formuliert.

Problemaufriss

Mehrere Publikationen haben sich in den letzten Jahren mit dem Phänomen des (israelbezogenen) Antisemitismus im deutschen Bildungssystem beschäftigt, etwa von Samuel Salzborn (2021) und von Julia Bernstein (2020 und 2021). Zudem stellt eine Erhebung der deutsch-israelischen Schulbuchkommission aus dem Jahr 2015 deutschen Schulbüchern bei deren Herangehensweise an den Nahostkonflikt schlechte Zeugnisse aus (vgl. Deutsch-Israelische Gesellschaft 2015, S. 5 ff.). Um den Unterricht zu dieser Thematik nicht beliebig zu gestalten, müssen inhaltliche Kriterien aufgestellt werden, anhand derer Unterrichtsmaterialien überprüft werden können. Hierzu sind die Empfehlungen von Rosa Fava besonders geeignet.

Kriterien nach Rosa Fava

Auch wenn Schulunterricht Vorurteile abbauen sollte, wird dieser nach Rosa Fava teilweise „selbst zum Anlass, um feindliche Haltungen gegenüber Israel und Ressentiments zu artikulieren“ (Fava o.J.). Statt Schüler*innen in die Position zu versetzen, kontroverse Urteile über den Nahostkonflikt abgeben zu können und so möglicherweise vorhandene Stereotype zu hinterfragen, können diese durch unpassende Unterrichtsmaterialien noch verstärkt werden. Daher stellen sich Lehrkräften Fragen: Wie kann ein Unterricht für israelbezogenen Antisemitismus sensibilisiert sein und anhand welcher Kriterien sollten vorhandene Unterrichtsmaterialien zum Nahostkonflikt beurteilt werden?

In ihrem Artikel „Lehr- und Lernmaterial zum Nahostkonflikt und Antisemitismus“ stellt Rosa Fava sieben an den Empfehlungen der deutsch-israelischen Schulbuchkommission orientierten Kriterien auf, anhand derer Unterrichtsmaterialien geprüft und eigene Einheiten gestaltet werden können:

- „Die Irritation falscher Grundannahmen. Dazu gehört die Gleichsetzung von Israelis und Juden/Jüdinnen hier und israelischen Akteuren/innen im Land selbst bzw. in den besetzten Gebieten und ebenso die Vorstellung eines Religions- und Kulturkrieges, nach der ‚Juden‘ und ‚Araber‘ oder ‚Juden‘ und ‚Muslime‘ quasi naturgemäß im Gegensatz zueinander stünden“ (ebd.). Dies bezieht sich explizit auch auf die (nach subjektiver Einschätzung des Autors bei Schüler*innen weit verbreitete) Fehlinformation, dass es einen palästinensischen Nationalstaat vor der Gründung Israels gegeben hätte.
- „Die Irritation eines Konfliktverständnisses, das von einer einseitigen Aggression Israels oder des Zionismus gegen eine palästinensische Bevölkerung ausgeht, die nur als Opfer und ohne politische Strukturen dargestellt wird“ (ebd.). In Unterrichtsmaterialien erscheint der israelische Staat gegenüber der palästinensischen Bevölkerung oft als allmächtig und aggressiv. Politische Strukturen wie die Palästinensische

Franziska Wittau

Zeeob.com: Ein Social Media-Generator

Die Digitalisierung hat die Rahmenbedingungen und technischen Möglichkeiten politischer Kommunikation in den vergangenen beiden Jahrzehnten massiv verändert. Vor allem in sozialen Netzwerken wie Instagram, Facebook oder Twitter ist diese Kommunikation in der Regel visuell bzw. bildhaft geprägt. Ein Weg politischer Bildung an diese Veränderungen anzuschließen ist die handlungsorientierte Entwicklung eigener digitaler Kommunikationsformen. Nachfolgend wird das Tool zeeob.com vorgestellt, mit dessen Hilfe dies mit vergleichsweise geringem Aufwand umsetzbar ist. Das Tool selbst ist ab der Sekundarstufe I nutzbar. In der Sekundarstufe II kann das Tool darüber hinaus im Rahmen einer kritisch-reflexiven Handlungsorientierung die Funktionsmechanismen der Kultur der Digitalität verstehbar machen. So lässt sich das Lernen mit digitalen Medien mit dem Lernen über digitale Medien verbinden.

1. Soziale Medien und ihre Bilder in der Kultur der Digitalität

Soziale Medien nehmen in der von Felix Stalder als Epochenwandel bezeichneten Veränderung der Digitalisierung (Stalder 2017) eine auch für das Politische nicht zu unterschätzende Rolle in den Lebenswelten von Lernenden ein. Philippe Wampfler zufolge ist die Bedeutung sozialer Netzwerke so weitreichend, dass er von der „Generation ‚Social Media‘“ spricht (2018). Bemerkbar macht sich dies beispielsweise bei der Suche nach Informationen oder aktuellen Nachrichten. Wenngleich der soziale Nahraum (Familie und Peergroup) nach wie vor die wichtigste Quelle vor allem für zufällige Informationen – also solche Informationen, nach denen nicht gezielt gesucht wird – darstellt, folgen soziale Medien unmittelbar danach (mpfs 2022, S. 10). Gehen wir von einem weiten Begriff des Politischen aus, der beispielsweise auch die (Re-)Konstruktion von Geschlecht in den sozialen Medien einbezieht (vgl. Götz / Prommer 2020), weitet sich die Rolle der sozialen Medien für die Kommunikation politischer Inhalte noch aus. Hinzu kommt, dass der gerade erwähnte soziale Nahraum ebenfalls mindestens mittelbar zur Verbreitung politischer Kommunikation in den sozialen Medien beiträgt, wenn gefundene Inhalte wahlweise über die für die sozialen Netzwerke so zentrale Funktion des Sharens oder im Rahmen alltäglicher Face-to-Face-Kommunikation geteilt werden.

Bilder und bildhafte Kommunikation, dies zeigt das vorliegende Heft von Politisches Lernen 1-2.2023 eindrucklich, spielen in den sozialen Medien eine herausragende Rolle. Die technologische Revolution der Digitalisierung sowohl hinsichtlich der Herstellung als auch der Verbreitung von Bildern ermöglicht es, dass man sich „erstmal in der Kulturgeschichte [...] mit Bildern fast genauso selbstverständlich und vielfältig austauschen [kann] wie mit gesprochener oder geschriebener Sprache“ (Kohout / Ullrich 2022, S. 10). Dabei profitiert die bildhafte Kommunikation bei allem Wissen um die Möglichkeiten der Manipulation von einem Grundvertrauen in

das Sichtbare (Kümpel / Rieger 2020, S. 33). Die Möglichkeiten der manipulierenden Ausnutzung dieses Vertrauens wird vor allem im Kontext von Fake News genutzt. Neben der Veränderung bestehenden Bildmaterials (= Manipulation im engeren Sinn), für die heute nicht einmal mehr Programme wie Photoshop oder GIMP genutzt werden müssen, weil neuere Smartphones von vorneherein mit ähnlichen Funktionen ausgestattet sind, werden Bilder auch für andere Strategien der Produktion gezielter Falschmeldungen genutzt. Beispielhaft sei hier auf die Imitation seriöser Webseiten mittels Logos (die vielfach auch bildhaft gestaltet sind) oder das „Unterschieben“ alternativer Bildinterpretationen durch das Setzen „echter“ Bilder in einen falschen Kontext verwiesen (Appel / Doser 2020, S. 13 f.).

2. Schlussfolgerungen für die politische Bildung

Der dargestellten faktischen Bedeutsamkeit der (Bilder in den) sozialen Medien stehen vielfach mangelnde Digitalkompetenzen mindestens eines Teils der Lernenden gegenüber. Die International Computer and Information Literacy Study (ICILS-Studie) 2018 belegt beispielhaft, dass sich vor allem in nicht-gymnasialen Schulformen weniger als 15 % der Lernenden auf einem elaborierten Kompetenzniveau bewegen. Den anderen mehr als 80 % der Lernenden fehlen vor allem Fähigkeiten zum Finden und Bewerten von Informationen sowie zum selbstständigen Erzeugen digitaler Informationsprodukte (Eickelmann et al. 2019, S. 128).

Aus der Perspektive handlungsorientierter (Medien-) Didaktik bietet das Versetzen der Lernenden in die Rolle der „Produser*innen“ eine Möglichkeit, diese Kompetenzdesiderata aufzulösen. Lernende sollen digitale Inhalte nicht mehr nur noch konsumieren, sondern auch bewusst kreieren (vgl. dazu auch Matthias Franke sowie Robert Hummer in diesem Heft Politisches Lernen 1-2.2023). Auf diesem Weg können sie dazu befähigt werden, „aktiv und kritisch mit der Mittlerfunktion von Medien umzugehen, diese in Bezug auf ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse hinterfragen zu können und

Robert Hummer

Rebels without a cause? Die Darstellung und Deutung der Klimaproteste der „Letzten Generation“ auf Instagram

Im Beitrag werden Instagram-Posts zu den Klimaprotesten der „Letzten Generation“ in den Blick genommen. Der didaktische Zugriff erfolgt über die problemorientierte Auseinandersetzung mit der Spezifik digitaler politischer Teilöffentlichkeiten, der anhand von Instagram exemplarisch nachgegangen wird. Die vorgeschlagene Perspektivierung zielt auf die Anbahnung rezeptiver wie produktiver politikbezogener Fähigkeiten ab. Besonderes Augenmerk liegt auf Momenten der kritischen Medienreflexion. Der Unterrichtsvorschlag richtet sich an Lernende der Sekundarstufe II, kann in Teilen jedoch auch in der Sekundarstufe I zum Einsatz kommen.

1. Politikunterricht im digitalen Zeitalter

Mit der Digitalisierung verändert sich politische Öffentlichkeit, die sich mehr und mehr in separate Teilöffentlichkeiten aufgliedert. Internetbasierte Social-Media-Plattformen wie Instagram stellen eine solche Teilöffentlichkeit dar. Politik erfährt dadurch einen grundlegenden Wandel. Ein Teilaspekt dessen ist die zunehmende Visualisierung des Politischen (vgl. ausführlich Hummer et al. 2022, S. 7 ff.). Bilder beeinflussen zunehmend unsere Vorstellungsmodi von Politik. Gleichsam ziehen neuere Bildformate wie Memes auch neue Formen der politischen Kommunikation und Partizipation mit sich.

Politikunterricht steht vor der Herausforderung, mit Veränderungen dieser Art Schritt zu halten. Der Entwicklung *fachspezifischer* methodischer Fähigkeiten kommt in Zeiten der Mediatisierung von Politik und des Wandels von politischer Kommunikation eine zunehmend wichtige Funktion zu. Fähigkeiten dieser Art haben für die Ausbildung von politischer Urteils- noch Handlungsfähigkeit grundlegende Bedeutung. Eine solcherart verstandene politikbezogene Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Medien in einem methodisch kontrollierten, reflektierten wie (selbst-)reflexiven Sinne zur politischen Informationsgewinnung, Meinungsbildung und Partizipation zu nutzen (vgl. Oberle 2017, S. 187 ff.).

2. Rahmenüberlegungen zum Praxisvorschlag

Der folgende Praxisvorschlag sieht die Arbeit mit dem Medium Instagram vor. Dabei handelt es sich um eine bildzentrierte Social-Media-Plattform, die sich speziell bei jungen Menschen hoher Beliebtheit erfreut und von diesen u. a. als politische Informationsquelle genutzt wird (vgl. Hummer et al. 2022, S. 11–13). Die Bezugnahme auf dieses Medium zielt darauf ab, dem Bedeutungsgewinn digitaler Bild/Text-Manifestationen in politischen Diskursen didaktisch Rechnung zu tragen, indem politisches Lernen am und vor allem auch über das Medium Instagram ermöglicht wird. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, einerseits Manifestationen dieser Art kritisch zu

„lesen“, andererseits selbst geeignete Manifestationen zu erstellen, um am politischen Prozess teilhaben zu können.

Instagram-Posts weisen unterschiedliche Ebenen auf (Urheber-, Bild-, Text- und Interaktionsbereich). Unter diesen nimmt der Bildbereich die größte Bedeutung ein. Neben Fotos und Kurzvideos finden dort auch Bildformate wie Informationsgrafiken oder Memes Verwendung. Zudem integrieren Instagram-Posts verschiedene Text-Elemente. Sie unterliegen einer komplexen Multimodalität, deren Bedeutung sich erst aus dem Zusammenwirken von Bild, Text und Kontext erschließt (vgl. Bernhardt / Liebhart 2020, S. 25).

Für einen Großteil der jungen Menschen in Deutschland sind klimapolitische Fragen zentrale Bezugspunkte zum Politischen (vgl. Calmbach et al. 2020, S. 404 ff.). Vor diesem Hintergrund fokussiert der Unterrichtsvorschlag auf den radikalen Klimaaktivismus der Gruppe „Letzte Generation“, dem 2022 im politischen Diskurs große Aufmerksamkeit zuteilwurde. Damit verbundene Kontroversen rekurren primär auf die gewählten Protestformen wie allen voran Straßenblockaden. Illegales, auf Anwendung physischer Gewalt verzichtendes und auf politische Veränderung abzielendes Protesthandeln dieser Art kann als ziviler Ungehorsam kategorisiert werden. Illegal bedeutet in diesem Zusammenhang nicht zwingend illegitim, zumal sich ziviler Ungehorsam aus demokratie- und verfassungstheoretischer Sicht stets im Spannungsfeld zwischen Legalität und Legitimität bewegt, dessen Beurteilung letztlich der demokratischen Öffentlichkeit obliegt (vgl. ausführlich Celikates 2022, S. 10–12).

Bei der Umsetzung des Vorschlags ist zu berücksichtigen, dass Politikdarstellungen auf Instagram an der politischen Oberflächenzone angesiedelt sind (vgl. Sander 2013, S. 178 ff.). Um ein tiefer gehendes Verständnis von Politik anzubahnen, sieht der Vorschlag die Anbindung an ausgewählte politische Schlüsselprobleme, Grundfragen (Wie weit darf Protest in einer Demokratie gehen?) und Fachkonzepte (Öffentlichkeit / Kommunikation sowie Recht / Normen) vor.