

**Editorial**

Der aktuelle Diskurs über Krieg und Frieden wird durch den russischen Überfall auf die Ukraine und den Hamas-Terror gegen Israel sowie den damit jeweils verbundenen Folgen dominiert. Daneben existieren – vielfach schon seit Jahren – zahlreiche weitere Konflikte, die in der öffentlichen Aufmerksamkeit weit weniger Raum einnehmen. Im Jahr 2022 gab es allein 55 militärische Konflikte mit staatlicher Beteiligung, acht von ihnen Kriege mit mehr als 1.000 kampfbedingten Todesfällen in einem Kalenderjahr. Insgesamt sind 2022 mindestens 237.000 Menschen in Kriegen und Konflikten getötet worden (vgl. <https://ucdp.uu.se/year/2022>; 15.4.2024).

Friedensbildung als Teil schulischer wie außerschulischer Politischer Bildung ist angesichts dieser Lage aktueller und notwendiger denn je. Im Schwerpunktthema leistet das vorliegende Heft einen Beitrag zur Frage, auf welche Herausforderungen sie dabei trifft und wie sie gestaltet werden kann. *Karim Fereidooni* zeigt Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zum Hamas-Terror, Gaza-Krieg und Nahost-Konflikt auf. Die Rolle der Versöhnungs- und Erinnerungspolitik im Rahmen der Friedensbildung thematisieren *Astrid Wolters* am Beispiel des Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. und *Anton Meier* am Beispiel der NS-Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. *Martin Koch* beleuchtet das Potenzial von Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat. Hinzu kommen Beiträge zur DISKUSSION, zur WERKSTATT, zur DVPB NW aktuell sowie REZENSIONEN.

Allen Autorinnen und Autoren sei für ihre Mitarbeit am Heft herzlich gedankt.

In eigener Sache: Mit Heft 3-4|2023 Politisches Lernen „Kommunen in Bewegung“ hat sich Andreas Wüste aus der Redaktion verabschiedet. Die letzten neun Jahre seit Heft 1-2|2015 waren geprägt von einer stets professionellen, unkomplizierten und freundschaftlichen Zusammenarbeit. Es war immer eine Freude, gemeinsam 18 Hefte zu konzipieren, Autorinnen und Autoren zu gewinnen und die Ausgaben zu finalisieren.

*Kuno Rinke*

# Inhalt

## THEMA

2

Hamis-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer*innen <i>Karim Fereidooni</i> .....	2
Ein Kriegsgräberdienst als Bildungsanbieter: Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. <i>Astrid Wolters</i> .....	6
NS-Gedenkstätten als Räume, den Erinnerungen Gehör zu verschaffen <i>Anton Meier</i> .....	10
„Künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges bewahren“ – Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat <i>Martin Koch</i> .....	15

## DISKUSSION

20

Am deutschen Wesen soll auch heute noch die Welt genesen <i>Ulrich van der Heyden</i> .....	20
Gesellschaftsentwürfe und schulisches Handeln: Erfahrungsräume von Lehrer*innen und deren Bedeutsamkeit für ihr berufsbezogenes Handeln <i>Doreen Cerny</i> .....	26
Aus der Sackgasse der identitären Weltflucht <i>Karl-Heinz Klär</i> .....	30

## FACHDIDAKTISCHE WERKSTATT

37

Das EU-geförderte PRACTICE Programm zur Prävention von Radikalisierung in der Schulbildung <i>Leena Ferogh</i> .....	37
Politische Internet-Memes als Herausforderung für die Politische Bildung: Eckpfeiler einer Meme-Literacy <i>Michael Johann</i> .....	42
„Deine Insel“: Genetisches Lernen trifft Lernen über Medien <i>Franziska Wittau und Ulf Kerber</i> .....	48
Frieden und Bildung: Eine Ausstellung von Lehramtsstudierenden <i>Lothar Müller und Laura Oswald</i> .....	54

## DVPB NW aktuell

58

## REZENSIONEN

60

Anton Meier

## NS-Gedenkstätten als Räume, den Erinnerungen Gehör zu verschaffen

Im Interview mit Oliver Nickel, dem Geschäftsführer der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne, werden Erfahrungen und Positionen zur historisch-politischen Bildung an NS-Gedenkstätten thematisiert. Hierbei wird einerseits auf pädagogische und didaktische Aspekte sowie das friedensstiftende Potential der Gedenkstättenarbeit eingegangen. Andererseits wird die herausfordernde gesellschaftspolitische Situation für die Gedenkstättenarbeit beleuchtet.

### NS-Gedenkstätten als Orte historisch-politischer Bildung

NS-Gedenkstätten sind Orte zur Vermittlung von lokalhistorischem Wissen und der Erinnerung an die NS-Opfer. Sie sensibilisieren für die Konsequenzen vergangener Ereignisse für Gegenwart und Zukunft (vgl. Moritz 2018, S. 130 f.). Ferner sollen sie demokratische und menschenrechtsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen stärken (vgl. Scheurich 2010, S. 435). Politisch betrachtet sind NS-Gedenkstätten immer auch gesellschaftlich gestaltete und gestaltbare Orte einer diskursiven Erinnerungskultur. Außerdem können sie gesellschaftspolitische Wirkung entfalten, z. B. durch die öffentlichkeitswirksame Problematisierung antisemitischer Narrative.

NS-Gedenkstätten vermitteln nicht nur historisches Wissen. Besucher\*innen können auch Forschungslücken kennenlernen und reflektieren, etwa im Hinblick auf NS-Täter\*innen und Mittäter\*innen (vgl. Scheurich 2010, S. 438). Dies erfordert die Expertise der Mitarbeitenden vor Ort, die einen pädagogischen und didaktischen Rahmen für umfassende Lernprozesse schaffen. So ist es häufig ihrer Expertise zu verdanken, dass Besucher\*innen für Geschichte als gesellschaftspolitisch umkämpftes Feld sensibilisiert werden. Zugleich stehen die Mitarbeitenden vor diversen Herausforderungen, beispielsweise im angemessenen Umgang mit Momenten der Überforderung oder des Konformitätsdrucks unter den Lernenden während schulischer Exkursionen (vgl. ebd., S. 438 ff.).

Das untenstehende Gespräch mit Oliver Nickel, Leiter der NS-Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne<sup>1</sup>, stellt exemplarisch Perspektiven des Umgangs mit diesen Herausforderungen sowie Erfahrungen in der Arbeit vor Ort vor. Neben Oliver Nickel gibt es 14 weitere Mitarbeiter\*innen der Gedenkstätte, elf davon auf ehrenamtlicher Basis. Das Gespräch verdeutlicht, dass Gedenk-

stättenarbeit nicht zuletzt Beziehungsarbeit ist, indem Kontakt und gegenseitige Verständigung mit Überlebenden und ihren Angehörigen ermöglicht werden. Gedenkstättenarbeit – diesen Schluss lässt das Gespräch zu – dient vor allem dazu, den Erinnerungen und Bedürfnissen Überlebender und Angehöriger verfolgter Personengruppen Anerkennung und Gehör zu verschaffen. Vor der Wiedergabe des Gesprächs wird zunächst die Gedenkstätte mit ihren Arbeitsschwerpunkten vorgestellt.

### „Nicht nur Gräber als Erinnerung“

Das Stalag 326 (VI K) Senne war während des Zweiten Weltkriegs ein Rekrutierungs- und Durchgangslager für mehr als 310.000 Kriegsgefangene (vgl. Hüser / Otto 1992, S. 158 ff.; Otto 2003, S. 104 f.). Neben sowjetischen waren auch französische, serbische, italienische, polnische und belgische Gefangene vor Ort. Sie wurden zur Zwangsarbeit eingesetzt, unter anderem in Bergbau, Industrie, Landwirtschaft, Ämtern, großen und auch kleineren Betrieben wie Bäckereien, Kfz-Werkstätten oder Schuhmacherbetrieben (vgl. Hüser / Otto 1992, S. 115 ff.). Rechtlich und rassistisch-ideologisch wurden sowjetische Kriegsgefangene dabei schlechter gestellt. Sie wurden gesondert von den anderen Gefangenen untergebracht, ihre Versorgung war unzureichend, viele starben an Unterernährung und Misshandlung. Im Bergbau, dem vergleichsweise härtesten Einsatzort, betrug ihre durchschnittliche Lebenserwartung ein halbes Jahr. Die Toten wurden abtransportiert und u. a. nahe dem Durchgangslager auf dem Ehrenfriedhof sowjetischer Kriegstoter (ehemals: „Lagerfriedhof“) beerdigt. Dort liegen Überreste von vermutlich 65.000 Gefangenen.

Nach der Befreiung im April 1945 waren auf dem Gelände bis 1947 mutmaßliche Kriegsverbrecher und nationalsozialistische Funktionäre interniert. Anschließend wurde dort das Sozialwerk Stukenbrock untergebracht. Verschiedene Sozialverbände organisierten auf dem Areal bis 1970 die Unterbringung und Versorgung Geflüchteter und Vertriebener. Das Gelände wird seitdem vor allem als Ausbildungszentrum der Polizei NRW genutzt. Die Gedenkstätte ermöglicht Besucher\*innen eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kriegsgefangenschaft

1 Stalag 326 (VI K) Senne ist die Bezeichnung für „Mannschaftsstammlager“ im „Wehrkreis VI Münster“ zu einem Zeitpunkt der Errichtung, der nach alphabetischer Reihenfolge als „K“ markiert und damit später errichtet wurde als bspw. das Lager Hemer (VI A). Die 300er Nummer verweist auf Lager für sowjetische Kriegsgefangene. Stammlager sind größere Kriegsgefangenenlager. Sie dienen als Durchgangsstationen für den Arbeitseinsatz in der Kriegswirtschaft.

Martin Koch

## „Künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges bewahren“ – Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat

Dieser Beitrag lotet das Potenzial von Simulationen des UN-Sicherheitsrats für die Friedensbildung aus. Dazu werden in einem ersten Schritt die drei Phasen von UN-Simulationen (Einführung, Durchführung, Reflexion) vorgestellt, bevor im Anschluss daran die Vorzüge, aber auch die Grenzen von UN-Simulationen beleuchtet werden. Simulationen machen internationale Politik erfahrbar und zeigen, warum Entscheidungsfindungen im Sicherheitsrat komplex und zeitaufwendig sind.

### 1. Einleitung

Im Rahmen der Friedensbildung nehmen die Vereinten Nationen (United Nations, UN) eine zentrale Stellung ein. Die Präambel der UN-Charta beginnt mit dem Bekenntnis, dass „die Völker der Vereinten Nationen fest entschlossen [sind, MK], künftige Geschlechter von der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat [...]“ (United Nations 1945). In diesem Auszug wird bereits eine zentrale Differenzierung des Friedensbegriffs angedeutet, die Unterscheidung zwischen positivem und negativem Frieden. Während der negative Frieden lediglich die Abwesenheit von Krieg und physischer Gewalt meint, umfasst der positive Frieden die Zunahme sozialer Gerechtigkeit sowie die Etablierung einer Struktur des Friedens, die es ermöglicht, zwischen Staaten zu vermitteln und damit gewaltsame Auseinandersetzung zu verhindern (Galtung 1998, S. 19). Die UN setzen sich primär für die Abwendung von Krieg und gewaltsamer Konfliktaustragung ein (negativer Frieden) und versuchen gleichzeitig Strukturen zu etablieren, unter denen Grundrechte der Menschen, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, sozialer Fortschritt und bessere Lebensstandards etabliert werden (positiver Frieden). Nicht zuletzt sind die UN selbst ein Produkt und Baustein für eine geregelte, auf dem Völkerrecht beruhende Form der gewaltfreien Austragung von Konflikten (United Nations 1945). Die UN werden daher wie keine andere internationale Organisation mit der Herstellung und Sicherung von Frieden in der Welt in Verbindung gebracht.

Nun stellt sich die Frage, wie man Lernenden – an Schulen, Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen – die besondere Rolle der UN für die Friedenssicherung näherbringen kann. Sicher ließen sich Reden im Rahmen der UN-Generalversammlung oder des Sicherheitsrats in Form von Videomitschnitten mit- und nachverfolgen. Das schafft aber nicht unbedingt ein besseres Verständnis über die UN und die Verhandlungsdynamiken. Deshalb möchte ich in diesem Beitrag für die Simulation von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat, kurz: UN-Simulationen, plädieren. UN-Simulationen als eine Form des Rollen- bzw. Planspiels

sind schon lange kein Nischeninstrument für die politikwissenschaftliche Lehre bzw. den Unterricht (Gromes / Kowalewski 2015, S. 59) und spielen auch außerhalb der Politikwissenschaft in der Aus- und Weiterbildung – etwa in der Pflege (Steinacker et al. 2022) – eine zentrale Rolle. Gleichwohl gibt es mitunter Vorbehalte und eine gewisse Skepsis gegen UN-Simulationen, weil sie die Komplexität realer Krisen und Konflikte vereinfachen (Khan / Meidert 2022, S. 208 f.). Dieser Beitrag betont dagegen den Ertrag von UN-Simulationen in der Lehre und für die Lernenden. Dazu greife ich insbesondere auf eigene Erfahrungen in der universitären Lehre zurück, in der ich seit rund 15 Jahren UN-Simulationen nutze.<sup>1</sup>

### 2. Simulationen in der Lehre

In der Politikwissenschaft beschäftigt sich insbesondere die Teildisziplin Internationale Politik mit Krieg und Frieden sowie Fragen nach dem Erhalt bzw. der Schaffung von Frieden (Krell 2018, S. 27–31). Da Schüler\*innen wie Studierende in ihrem Alltag kaum Berührungspunkte zu Kriegen und Konflikten haben, wirken die Bekämpfung von Kriegen bzw. Sicherung von Frieden und damit auch die Friedensbildung oft abstrakt. Es ist doch – so könnte man meinen – allzu offensichtlich, dass es keine Kriege und gewaltsame Auseinandersetzungen geben sollte oder militärische Einsätze nur dann zu rechtfertigen sind, wenn sie einem höheren Ziel dienen, wie z. B. der Verhinderung von Genoziden oder dem Schutz von Minderheiten. Diese intuitive Gewissheit wird oft dadurch untermauert, dass die mediale Berichterstattung über Kriege und Konflikte in vielen Fällen ein eindeutiges Bild zeichnet, aus dem Opfer und Täter bzw. Verteidiger und Aggressor zweifelsfrei hervorgehen. In der Folge sind Schüler\*innen und Studierende mitunter ratlos und fragen sich, warum die

1 Wenngleich sich meine Erfahrungen primär auf Studierende beschränken, lassen sich Simulationen auch ohne größere Einschränkungen mit Schüler\*innen im (Oberstufen-) Unterricht durchführen. In einem Fall haben wir eine gemischte Simulation mit Schüler\*innen und Studierenden durchgeführt, bei der sich keine signifikante Differenz zwischen beiden Gruppen feststellen ließ.

Ulrich van der Heyden

## Am deutschen Wesen soll auch heute noch die Welt genesen

Wagt man als Global- und Kolonialismushistoriker einen Blick auf die heutige deutsche Öffentlichkeit und deren Wahrnehmung auf den „Globalen Süden“, zeigt sich, dass sich an dem zur Zeit der direkten deutschen Kolonialherrschaft von 1884/85 bis 1918/19 vertretenen Motto „Am deutschen Wesen mag die Welt genesen“ aktuell wenig geändert hat. Immer wieder maßen sich Vertreterinnen und Vertreter der Politik und des Journalismus an, den dort lebenden Menschen Vorwürfe und Vorgaben zu ihrer Kultur, zu ihren Traditionen und Wertevorstellungen, zu ihrem kollektiven Selbstverständnis zu machen.

### Culture Change – geschichtslos?

Seit einigen Jahren wird, ausgehend von den entsprechenden Diskussionen in den Vereinigten Staaten, auch die Möglichkeit eines Culture Change von einigen Menschen in Deutschland vorangetrieben. Unter dieser Bezeichnung wird im Allgemeinen die Notwendigkeit einer kulturellen Veränderung verstanden, die durch Transformationen traditioneller Denkstrukturen, Auffassungen, kultureller Werte und kulturell geprägten Handelns erreicht werden soll. Dadurch soll eine in der Regel nicht klar definierte Weltanschauung treten, die zu einem Wandel der Alltags- und Kulturtechniken, des Sprachgebrauchs, der Ideologien, Moden und weiterer lang gepflegte Eigenheiten einer politischen oder/und sozialen Gemeinschaft führen soll. Davor, dass dieses Vorgehen „demokratiegefährdend“ sei oder werden könne, warnte ausdrücklich die Migrations-Historikerin Sandra Kostner (vgl. Kostner 2021).

Im Zusammenhang mit den nicht nur hierzulande kontrovers geführten Debatten um die Sinnhaftigkeit der Politik des Culture Change (vgl. Liu 2023) wird mit Blick auf die Bewertung der Geschichte von deren Befürwortern Kritik an den kulturellen Austauschbeziehungen der Vergangenheit geübt, die rund um den Globus schon vor der Existenz von Klassengesellschaften existierten. Denn ohne diese hätte es keinen gesellschaftlichen Fortschritt geben können. Es ist kaum nachvollziehbar – um auf zwei öffentliche

Diskussionen hervorgerufene Beispiele aus jüngerer Zeit zu verweisen –, wenn beispielsweise lediglich Nachfahren von Sklaven das Tragen von Dreadlocks zugelassen oder etwa das Indianerspielen europäischer Kinder kritisiert werden. Denn bei Umsetzung solcher Forderungen müssten die Betroffenen ja nachweisen können, dass sie afrikanische oder indianische Vorfahren hatten, sie vielleicht – um das letztere Beispiel herauszugreifen – Viertel- oder Halbindianer sind oder zumindest Ahnen unter der indigenen Bevölkerung Amerikas haben. Solche Vorstellungen sind nicht zuletzt aus zeitgeschichtlicher Sicht mehr als problematisch, erinnern sie doch an den „Ariernachweis“ bei den Nazis oder die Apartheid in Südafrika.

Außerdem sollte man aus politischer Verantwortung beachten, worauf der Philosoph und einstige SPD-Staatsminister Julian Nida-Rümelin in den Diskussionen um das Verbot der Indianerspiele hingewiesen hat:

„Ich bezweifle, dass ein Kind, das als Apache oder Inka zum Fasching geht, die Leidensgeschichte der amerikanischen Ureinwohner verhöhnern will [...] Wenn man unschuldige, auch positiv gemeinte Verkleidungen verbietet, befürchte ich, dass man genau das Gegenteil erreicht.“ (Schlenz 2023)

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein fachkundiger Aufsatz der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, in dem laut Verfasser zwar sichtbar werde, dass die hierzulande das

Karl-Heinz Klär

## Aus der Sackgasse der identitären Weltflucht

### Ein autobiografischer Blick auf Politik und Gesellschaft seit 1968

An die weltweite 1968er Jugend- und Studentenbewegung kann man sich auch 55 Jahre später noch mit Gewinn erinnern. Sie brach die Prüderie und Geschichtsvergessenheit der Nachkriegsjahre auf, ihre Ausläufer haben die Bewegung für Frieden und Abrüstung groß- und dem Kalten Krieg den Garaus gemacht und gegen die Atommächte eine umweltverträgliche Revolution der Energieerzeugung eingeleitet. Kein Grund, die 68er im Zeichen identitärer Weltflucht als toten Hund zu betrachten, sagt der Autor.

#### Willy Brandt

Der Vorsitzende Willy Brandt, so sehr Schriftsteller wie Politiker, erwartete von seinen Textvorbereitern gerade Sätze in der Landessprache und den Verzicht auf das unbestimmte Wir. Er wollte „sagen, was ist“, von vielen verstanden werden, sich nicht spreizen und nicht aus Versehen in zweifelhafte Gesellschaft geraten. Das Muster folgte einer erprobten sozialdemokratischen Tradition und war im Kern so gestimmt wie der ganze Mann: „Links und frei“ nannte er 1982 seine Erinnerungen (Brandt 1982), „frei und links“ verabschiedete er sich 1987 vom Parteivorsitz.

Brandt verabscheute Geschwätz und Vereinsmeierei, durch seine individualistische Haltung an der Spitze der deutschen Sozialdemokratie lieferte er einen Gegenentwurf zum kollektivistischen Selbst der Kommunisten wie zum identitären Selbst der (Klerikal-)Faschisten. Er hegte eine lebhaft abneigende Haltung gegen die Überhöhung der Gemeinschaft, den Gruppenzwang und den darin beschlossenen Anschlag auf das Individuum. Als er mich 1983 einstellte, konnte er es nicht wissen, aber rasch fiel ihm auf, dass ich ähnlich gestrickt war. „Links und frei“ verband uns vier Jahre zuverlässig in der alltäglichen Arbeit und danach weitere vier Jahre punktuell und strategisch.

Zu Brandt kam ich als friedensbewegter Sozialist und Kritiker der Kernkraft. In seiner Obhut wurde ich ein Gegner der Verfeindung im Innern wie nach außen. Ehrliche Überzeugungen sind eine Wohltat, aber wenn sie unnahbar machen, verstellen sie das Gespräch, und die Politik kann kein Netz spannen. Auch lernte ich, dass der mühselige politische Alltag Ausblick und Ziel nicht verschatten müssen, in Brandts Worten: „eine Gesellschaft ohne Ausbeutung, ohne Erniedrigung, ohne Not, eine Gesellschaft der Freien und der Gleichen“ (Brandt 1986, S. 4).

#### Identität ...

Als ich 2011 nach drei Jahrzehnten Politik als Beruf zur Ruhe kam und in die Welt akademischer Debatten zurückkehrte, staunte ich mehr als einmal. Aber nichts befremdete mich ärger als der auftrumpfende Relativismus der Postmoderne auf zahlreichen Feldern der Humanwissenschaften. Die Auffassung, der Saturn existie-

re erst, seitdem er entdeckt und kommuniziert sei, hatte ich 1970 als Romanistik-Student spontan zur anthropozentrischen Schnapsidee erklärt, dass davon jetzt mehr Leute an den Hochschulen besoffen waren als damals, wollte ich erst nicht glauben. Verlockend schien nicht länger, widerständig zu erforschen, was ist, sondern eifertig zu bekennen, was erwartet wird in der Community<sup>1</sup>, nicht selten „eleganter Unsinn“, wie Alan Sokal und Jean Bricmont 1999 paradigmatisch für die Szene belegt haben (vgl. Sokal / Bricmont 1999; zu dem „Saturn-Phänomen“ insgesamt Searle 2001).

Bald beschäftigte mich die identitäre Weltflucht<sup>2</sup> (vgl. Goldmann 1968 und 1973), die in dieser Gedankenwelt gedieh. Solange sie auf der Rechten die unsterbliche GroßeMittelKlasse (vgl. Klär 2013) erstehen und in der EU den ranzigen Chauvinismus wiederaufleben ließ, war sie mir historisch vertraut und primär ein Gegenstand der Analyse (vgl. Klär 2014). Doch als Donald Trump den US-Präsidentschaftskandidaten als Kulturkrieger gab, seine Republikaner auf Linie brachte und starken Zulauf hatte, wurde ich unruhig. Ein Lügenbold als identitäre Ikone von libertär und queer (Peter Thiel) bis evangelikal (Rush Limbaugh) – das war neu, kein Hitler, aber mehr als der Buffo Berlusconi.

Parallel verschärfte sich in Washington die neokonservative Außenpolitik, die seit (und teilweise gegen) Obama auch die US-Demokraten erfasst hatte und durch die russische Annexion der Krim genährt worden war. Von Gorbatschow und Reagan 1986 in Reykjavík ans Abstellgleis geschoben, wurde der Kalte Krieg zum Wiedergänger, auf China zugespitzt und im Kalkül des US-Establishments<sup>3</sup> zum Ersatz für den verfranzen „Krieg

1 Es geht hier um den Echoraum, den verschworene Gemeinschaften, auch intellektuell, ausbilden – von Hegel bis zur französischen Nachkriegsphilosophie.

2 Vgl. Lucien Goldmann (1968 und 1973), der umfassend die Weltflucht/Realitätsflucht der christlichen Jansenisten als Reaktion auf die Zumutungen der Aufklärung/Moderne analysiert.

3 Die Struktur hinter dieser überparteilichen Formation wurde bereits 1956 hellseherisch beschrieben von C. Wright Mills (2000): *The Power Elite*.

Leena Ferogh

## Das EU-geförderte PRACTICE Programm zur Prävention von Radikalisierung in der Schulbildung

Der Beitrag führt ein in die Radikalisierungsprävention in der europäischen Zusammenarbeit von Bildungsträgern, Schulen und Politik. Insbesondere werden die Bedeutung des Internets in Radikalisierungsprozessen und die daran anknüpfenden Möglichkeiten der schulischen Präventionsarbeit ausgelotet. Exemplarisch wird die Förderung von Medien- und Informationskompetenz als ein Bereich der Präventionsarbeit vorgestellt. Anschließend werden einige methodische Vorschläge im Kontext eines Praxisprojektes erläutert und anwendungsbezogen dargestellt.

### 1. Das Projekt PRACTICE

In den letzten Jahren haben gewaltsamer Extremismus und Terroranschläge in ganz Europa zugenommen und stellen nicht nur eine Bedrohung für den Frieden und die Sicherheit in der Bevölkerung, sondern auch für europäische Werte und Grundrechte wie Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Wahrung des Rechtsstaats, der Menschenrechte und der Menschenwürde dar. Die alarmierenden Entwicklungen stehen in direktem Widerspruch zu der Vision einer europäischen Gesellschaft, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Gleichstellung der Geschlechter auszeichnet.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Konsortium des Projektes PRACTICE („Preventing Radicalisation through Critical Thinking Competences“) drei Jahre lang damit beschäftigt, innovative Ansätze zur schulischen Radikalisierungsprävention zu entwickeln. Beteiligt waren sieben Partnerorganisationen aus sechs Ländern (Italien, Österreich, Dänemark, Griechenland, Deutschland und Großbritannien) und 35 Schulen auf lokaler, nationaler und EU-Ebene. Aus Deutschland war die europäische Bildungsgenossenschaft blinc eG beteiligt.

Im Projekt wurden sowohl einzelne Module zur Fortbildung von Lehrkräften entwickelt als auch ein Modulhandbuch für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Begleitend dazu sind ein vergleichender Forschungsbericht, ein

Leitfaden für Lehrkräfte und Politikempfehlungen entstanden.

Die Materialien stehen in fünf verschiedenen Sprachen als offene Bildungsressource zur Verfügung unter: <https://practice-school.eu/resources/>

### 2. Die Pariser Erklärung von 2015 und die Rolle von Schule in der Radikalisierungsprävention

Als Reaktion auf die Anschläge in Paris und Kopenhagen trafen sich die EU-Bildungsminister und -ministerinnen am 17. März 2015 in Paris und verabschiedeten eine gemeinsame „Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“ (Informelles Treffen der Bildungsminister 2015). Gemäß dieser „Pariser Erklärung“ sollen demokratische Werte und Grundrechte im Bildungsbereich durch europäische Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene gestärkt werden.

Als eines der Hauptziele der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich nennt die Erklärung insbesondere die Stärkung der Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, kritisch zu denken und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, damit sie insbesondere im Zusammenhang mit dem Internet und den sozialen Medien in der Lage sind, Realitäten zu erfassen, Tatsachen von Meinungen zu unterscheiden, Propaganda zu erkennen und allen

Michael Johann

## Politische Internet-Memes als Herausforderung für die Politische Bildung: Eckpfeiler einer Meme-Literacy

Politische Internet-Memes nehmen eine wichtige Rolle in den sozialen Medien ein und beeinflussen den politischen Diskurs. Dieses Phänomen stellt jedoch eine Herausforderung für die Politische Bildung dar. Eine Meme-Literacy, also die Fähigkeit, politische Internet-Memes verstehen und kritisch hinterfragen zu können, ist unerlässlich. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Befunde zur Nutzung und zu den Effekten politischer Internet-Memes. Darauf aufbauend skizziert der Beitrag die Eckpfeiler einer Meme-Literacy anhand verschiedener Dimensionen, die inhalts- und kompetenzbezogene Eigenschaften im Umgang mit politischen Internet-Memes umfassen.

### 1. Einleitung

Internet-Memes (oder kurz: Memes) haben in den vergangenen Jahren nicht nur die sozialen Medien und die Alltagskommunikation der Nutzenden erobert, sondern auch einen bemerkenswerten Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess erlangt. So hat mehr als Drittel aller Internetnutzenden in Deutschland schon einmal ein Internet-Meme selbst erstellt oder zumindest geteilt (vgl. Bitkom 2019). Vor allem bei jungen Nutzenden der Generation Z und unter den Millennials erfreuen sich Memes besonderer Beliebtheit. Dies ist auch ein Grund dafür, warum Meme-Seiten in den sozialen Medien (z. B. auf Instagram) großen Erfolg haben und Memes längst auch in der strategischen Kommunikation mit relevanten Zielgruppen genutzt werden (Johann / Bülow 2019a, S. 1722).

Die oftmals humorvoll erscheinenden Bilder, Videos oder Texte bzw. Kombinationen daraus haben grundsätzlich das Potenzial, komplexe politische Botschaften auf prägnante und unterhaltsame Weise zu vermitteln. Mit ihnen geht also eine deliberative Hoffnung des politischen Ausdrucks und der politischen Teilhabe einher (Shifman 2014a, S. 120). Doch während politische Internet-Memes Nutzende ansprechen und politische Diskussionen prägen, sind sie zugleich eine Herausforderung für die Politische Bildung. Oftmals humorvoll verpackt werden Memes auch dazu genutzt, um zu diskriminieren, zu attackieren und Desinformationen zu verbreiten (vgl. Paz et al. 2021).

Im Rahmen der Politischen Bildung gilt es also Kompetenzen zu entwickeln, damit die Form, die Inhalte und die in Memes zum Ausdruck gebrachte Haltung erkannt und reflektiert werden können. Die Entwicklung einer Meme-Literacy ist daher unerlässlich. Dieser Beitrag geht zunächst auf das Phänomen politischer Internet-Memes ein, wobei deren Genese sowie Befunde zur Nutzung und zu den Effekten politischer Memes im Fokus stehen. Dabei sollen die Chancen und Herausforderungen der Kommunikation mit politischen Memes akzentuiert werden. Auf dieser Basis werden dann die Eckpfeiler einer Meme-Literacy beschrieben, ehe ein Fazit den Schlusspunkt bildet.

### 2. Nutzung und Effekte politischer Internet-Memes

Bei einem Internet-Meme handelt es sich um „(a) eine Gruppe digitaler Einheiten, die gemeinsame Eigenschaften im Inhalt, in der Form und/oder der Haltung aufweisen, die (b) in bewusster Auseinandersetzung mit anderen Meme[s] erzeugt und (c) von vielen Usern im Internet verbreitet, imitiert und/oder transformiert wurde“ (Shifman 2014b, S. 44). Die Beliebtheit dieser Inhalte fußt auf den Dynamiken des Web 2.0, das über memetische Funktionen wie Hashtags, Sharing-Funktionen oder Meme-Generatoren das Erstellen und Teilen eigener Inhalte erleichtert (Johann / Bülow 2019b, S. 21).

Memes lassen sich in verschiedene Genres klassifizieren, die sich stetig weiterentwickeln und immer wieder neu erfinden. Hierzu zählen vor allem bild- und videobasierte Genres sowie sogenannte GIFs (animierte Bilder). Eine der prominentesten Erscheinungsformen sind die sogenannten Image Macros (Shifman 2014a, S. 112 f.). Hierbei handelt es sich um sich wiederholende Bilder, die technisch leicht zugängliche Vorlagen für die Überlagerung mit Text darstellen (z. B. durch die Nutzung von Meme-Generatoren oder Apps). Häufig behandeln Image Macros bestimmte Themen oder Situationen und eignen sich daher zum individuellen Ausdruck von Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen (Nissenbaum / Shifman 2018, S. 295). So konstruieren sie ein persönliches Abbild der eigenen Realität.

Der niederschwellige Zugang zur Produktion von Memes hat längst auch die politische Sphäre erreicht. Nutzende setzen Memes zunehmend in der politischen Online-Kommunikation ein, um ihre politischen Einstellungen, Meinungen und Botschaften in der digitalen Öffentlichkeit zum Ausdruck zu bringen (Shifman 2014a, S. 123). Sie können genutzt werden, um sich am politischen Diskurs zu beteiligen, gegenläufige Standpunkte zu hinterfragen und andere Nutzende zu mobilisieren (vgl. Johann 2022; Johann et al. 2023). Damit sind sie effektives partizipatorisches Mittel insbesondere für Bevölkerungsgruppen, die keinen Zugang zu traditionellen politischen Handlungsmöglichkeiten haben oder die

Franziska Wittau und Ulf Kerber

## „Deine Insel“: Genetisches Lernen trifft Lernen über Medien

Deine Insel ist ein Chatbotspiel, das auf Elementen der genetischen Politikdidaktik aufbaut. Es fordert die Nutzer:innen zur Entwicklung einer Gesellschaft auf einer einsamen Insel auf und möchte in diesem Zuge auf Herausforderungen freier und demokratischer Gesellschaften aufmerksam machen. Der nachfolgende Artikel stellt das Spiel vor und beleuchtet Chancen und Schwierigkeiten des Einsatzes.

### 1. Einleitung

Simulativen Spielen wird im Rahmen handlungsorientierter, genetischer Lernprozesse das Potenzial einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wertegrundlagen zugesprochen (Deichmann 2018; Petrik 2013). Inselgeschichten sind ein klassisches Beispiel hierfür. Im Rahmen des Mikrokosmos der Insel wird eine Annäherung an makropolitische Entscheidungs- und Handlungsfelder wie der Migrations- oder Sozialpolitik ermöglicht.

Simulative Makromethoden wie Plan- und Rollenspiele werden aber durch unterrichtliche Rahmenbedingungen wie Stofffülle, Prüfungen oder räumlich-organisatorische Ressourcen behindert (Scholz 2022, S. 498). Digitale Simulationen bieten das Potenzial, diesen Grenzen zu begegnen, da sie komplexitätsreduziert sind, etwa weil Entscheidungssituationen vorgegeben sind und nicht eigenständig entworfen werden.

Am Chat-Spiel „Deine Insel“ sollen die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Simulationen exemplarisch diskutiert werden. „Deine Insel“ ist ein interaktives Minigame in Form einer Robinsonade, das im Rahmen des Themenschwerpunkts „#Hitlers Macht“ zum 90. Jahrestag der Machtergreifung für das ZDF-Format Terra X gemeinsam mit der Bildungsstätte Anne Frank u. a. für den Einsatz in der schulischen politisch-historischen Bildung entwickelt wurde (Bildungsstätte Anne Frank o.J.). Ziel des Spiels ist die Entwicklung eines Staatswesens, das nach dem Spiel den Kategorien Basisdemokratie, Repräsentative Demokratie, Autoritäre Demokratie, Autokratie oder Diktatur zugeordnet wird. Ein Schwerpunkt ist es dabei, Mechanismen, die freie und demokratische Gesellschaften gefährden, transparent zu machen (ebd.), z.B. das autoritäre Versprechen einfacher Lösungen für komplexe Probleme oder das generalisierte Infragestellen der Solidarität anderer. Nachfolgend wird das Spiel vorgestellt und unter fachdidaktischen Gesichtspunkten analysiert.

### 2. „Deine Insel“: Vorstellung des Simulationsspiels

Zu Beginn des Spiels, das in durchschnittlich 20 Minuten gespielt werden kann, erfolgt die für Gründungsszenarien typische Konstruktion einer politischen Ursprungssituation. Die spielende Person soll sich vorstellen, gemeinsam mit 20 guten Freund:innen eine einsame Insel zu beziehen und diese nach eigenen Vorstellungen des guten bzw. richtigen Lebens gestalten zu können. Unterstützt wird sie dabei

vom „Konstrukteur deiner Insel“, kurz K.I.. Während des gesamten Spiels läuft am oberen Bildrand ein Timer mit einer Startzeit von 8:00 Minuten, nach dessen Ablauf das Spiel aber nicht endet.

Ehe konkrete Regelungen zur Gestaltung des Zusammenlebens auf der Insel entworfen werden, sollen in zwei Schritten Ideale für das Miteinander auf der Insel festgelegt werden. Zunächst gibt K.I. 14 Ideale vor, aus denen die Spielenden jene auswählen sollen, die ihnen „besonders wichtig“ erscheinen (z. B. „Bei uns haben alle die gleichen Rechte“, „Alle sind erst mal für sich selbst verantwortlich“). Anschließend werden die Spielenden gebeten, sich zu sieben „allgemeinen Fragen“ (z. B. „Eine funktionierende Gemeinschaft sollte möglichst konfliktfrei sein“) entlang einer sechsstufigen Skala mit den beiden Endpolen „Stimme nicht zu“ bzw. „Stimme zu“ zu positionieren.

Die abstrakten Ideale werden anschließend konkretisiert, indem formale Wege der Entscheidungsfindung und -durchsetzung auf der Insel bestimmt werden. Dies erfolgt entlang der Kategorien „Meine Freiheiten“, „Entscheidungsfindung“, „Rechtsprechung“, „Strafverfolgung“, „Ressourcenverteilung“ sowie „Besuch von außen“. Die Regelsetzung erfolgt als Auswahl vorgegebener Vorschläge, die nach Aussage von K.I. „nützlich“ sind. Hierbei haben die Spielenden die Option, einer bereits durch K.I. getroffenen Vorauswahl (=Default-Modus) zuzustimmen. Die Regeln können aber auch eigenständig aus- bzw. abgewählt werden. Im Anschluss an jede Kategorie erhalten die Spieler:innen ein Feedback von K.I. Dabei erhalten autoritäre Entscheidungen besonderen Zuspruch (z. B. „Vielen Dank! Mit diesen Einstellungen haben wir eine starke Führung, die für Ordnung sorgt.“). Zudem wird angegeben, wie viele der 20 Bewohner:innen die Entscheidung gutheißen, verbunden mit der Möglichkeit, ein ausführlicheres Feedback einzuholen. Dieses erfolgt als Kommentar zur getroffenen Entscheidung (z. B. „Ich finde gut, dass niemand diskriminiert wird. Das ist wichtig, wenn wirklich alle gemeinnützige Arbeit machen sollen.“, „Wir sind alle ganz schön misstrauisch – ich frage mich, ob sich Gäste hier wohlfühlen. Oder die Bewohner:innen.“). Im Gegensatz zu K.I. fallen die Kommentare der Bewohner:innen umso kritischer aus, je autoritärer die Entscheidung ist.

Nach Abschluss aller Kategorien ist die Insel „bezugsfertig“. Im Rahmen der anschließenden Auswertung erfolgt zunächst die Zuordnung der entworfenen politischen