

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung NW



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

Thema

Mona Massumi

Diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Verena Proksch

Die Relevanz von genderreflektiertem Sprachgebrauch

Dominik Arenz

Digitales Lernen im „relilab“

Ein Interview mit Katharina Smith-Müller

Culture eats strategy for breakfast

Iris Witt

Klima retten - demokratisch und in Vielfalt

Diskussion

Otto Böhm

Stichworte zu russisch-sowjetischen Traditionen
im Völker(straf)recht

Jakob Schissler

Die USA und ihre Kriegskonstruktionen

Yvonne Rebecca Ingler-Detken

Politische Bildung an den Europäischen Schulen

Fachdidaktische Werkstatt

Andreas Wüste

„Jugendzentrum oder Diversitäts-Café?“ - Ein Planspiel

Franziska Wittau

„Wer arm ist, ist selber schuld!“ - Klassismussensible Bildung

Louisa Ahlemeier, Andrea Szukala und Martin Wilmer

Der Fall Sarah-Lee Heinrich -
Hate Speech in sozialen Netzwerken

DVPD NW Aktuell

Frisch gewählt - und was nun?

Egal, ob „Alter Hase“ oder „Frischer Fisch“, bei diesem *Schülervertretungs-Management-Seminar* steht drei Tage lang Eure SV-Arbeit im Mittelpunkt. Für Eure Projekte und Probleme suchen wir gemeinsam nach den besten Lösungen. Neben spannender Arbeit im Team bekommt Ihr etwas von Grundlagen der Präsentations-, Moderations- und Verhandlungstechniken mit. Natürlich sprechen und diskutieren wir über Eure Rechte als SV und die rechtlichen Rahmenbedingungen des Schulgesetzes.

SV-Arbeit mit Methode

Auf dem Seminar arbeiten wir mit dem Konzept der *Zielorientierten Projektplanung (ZOPP)*, eine Managementmethode, die ihr später selbstständig auf weitere Projekte übertragen könnt.

Zu den Inhalten

Für die Interessenvertretung der Schüler*innen bietet das Engagement in der SV einen hervorragenden Rahmen. Unsere Seminare gehen zum Beispiel auf folgende Fragen ein:

- Was sind unsere Möglichkeiten und Aufgaben?
- Wie wird ein Schülervertretungsteam aufgebaut?
- Wie gestaltet man eine Teamtreffen oder eine Sitzung?
- Wie können Schüler*innen ihre Interessen wirksam vertreten?
- Wie kann die SV ihre Arbeit bekannt machen?
- Wie können Mitschüler*innen motiviert werden?
- Welche rechtlichen Möglichkeiten gibt es, Schule mitzugestalten?
- Wie können wir systematisch Veranstaltungen und Projekte planen?



Nicht zu kurz kommen soll auf dem Seminar der *Austausch mit SV-Aktiven von anderen Schulen*.

Die Programme werden auf Eure Wünsche und Bedürfnisse zugeschnitten. Gerne sprechen wir die genauen Inhalte mit euch ab. Das Ergebnis des Seminars ist ein konkreter Aktionsplan für Eure geplanten Aktivitäten. Ganz bestimmt bekommt Ihr eine Menge Tipps und Tricks, wie Ihr Eure Interessen optimal vertreten könnt. Unsere Seminarleiter*innen haben selber Erfahrungen in SV-Arbeit gemacht und stehen Euch mit Rat und Tat zur Seite - auch nach dem Seminar durch eine Hotline.

Auf unserer Homepage findet Ihr Termine für angebotene Seminare und selbstverständlich könnt Ihr Euch eigene Termine wünschen!

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 Leitmotiv 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 „reliab“	
<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
<hr/>	

Mona Massumi

Diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Im Zuge aktueller Diversitätsdebatten rücken insbesondere benachteiligte Personen im Bildungssystem stärker in den Fokus. In diesem Zusammenhang ist zu überlegen, welchen Beitrag eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung leisten kann, um Bildungsbenachteiligung im Lehramtsstudium sowie im Schulsystem entgegenzuwirken. Im Rahmen des Beitrags werden Impulse für eine systematisch ausgerichtete diversitätssensible Lehrer*innenbildung gegeben, die der Diversität der Lehramtsstudierenden gerecht wird und sie professionalisiert, damit sie zukünftig der Diversität ihrer Schüler*innenschaft gerecht werden.

Der Umgang mit Diversität wird im Zuge der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen als eine notwendige Kompetenz angesehen. Begründet wird diese Annahme damit, dass Diversität einerseits ein konstitutives Merkmal der Gesellschaft – also Normalität – bildet und andererseits die Berücksichtigung von Diversität Bildungsbenachteiligung entgegenwirkt und damit einen wesentlichen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leistet. Diversität bezieht sich somit auf der einen Seite auf einen Zustand mit Blick auf Individuen hinsichtlich ihrer Merkmale (wie Religion), die mit Blick auf eine Gruppe (z. B. einer Schulklasse) unterschiedlich ausgeprägt sind. Auf der anderen Seite bezieht sich Diversität auf ein Bildungsziel, das durch die professionelle Kompetenz von Lehrkräften im Sinne einer Diversitätssensibilität, erreicht werden kann, um in der pädagogischen Praxis adäquat auf die Diversität der Schüler*innenschaft zu reagieren und jedem Individuum einen Entfaltungsraum in der Schule und damit Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen.

Lehrer*innenbildende Institutionen haben dabei eine entscheidende Vorbildfunktion. Denn Lehramtsstudierende müssen im Rahmen ihrer Ausbildung institutionelle Strukturen, soziale Zusammenhänge sowie ein pädagogisches Setting erfahren, die den an sie gestellten Diversitätsansprüchen ebenso gerecht werden.

Um systematisch eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung zu verankern und nicht nur punktuell auf Diversität auszurichten, sind verschiedene Ebenen in der grundständigen Ausrichtung in den Blick zu nehmen.

Struktur und Organisation

Der Struktur und Organisation einer Hochschule kommt eine elementare Schlüsselfunktion zu. So ist Diversität integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung, aus dem sich das Gesamtprofil einer Bildungsinstitution ableiten lässt. Damit eine kritische Aus-einandersetzung mit Normalitätsvorstellungen, Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierung in den Strukturen und Arbeitsweisen einer Hochschule erfolgt, ist eine übergreifende Gesamtstrategie erforderlich, die in Form eines Leitbildes konkretisiert wird. Diese Grundlage für eine systematische Herangehensweise und gesamtstrategische Ausrichtung schafft für alle Akteur*innen – Personal sowie Studierende – eine notwendige Orientierung sowie Rahmung einer diversitätsbewussten Bildung im Sinne einer verbindlichen Handlungsgrundlage.

In der Entwicklung des Leitbildes besteht die Möglichkeit, einseitige Normativitätsvorstellungen aufzubrechen, sodass sowohl Lehrende als auch Lernende mit diversen Lebens- und Lernbedingungen in den Bildungsprozess einbezogen und adäquat unterstützt werden. Dabei geht es nicht darum, sich auf zusätzliche Unterstützungsangebote und den Abbau von Zugangsbarrieren für Benachteiligte zu beschränken, sondern auch die bestehenden Strukturen und Akteur*innen der Hochschule selbst in den Fokus zu rücken.

Allein die Verankerung in einem Leitbild ist jedoch nicht hinreichend, um Strukturen diversitätssensibel auszurichten, für die gesamte Hochschule verbindlich zu machen und nicht in die Verantwortung von Einzelnen zu delegieren. Damit die diversitätssensib-

le Ausrichtung keinem Lippenbekenntnis gleicht, ist es bedeutsam, die Implementierung diversitätssensibler Hochschulstrukturen im Prozess zu begleiten, alle Ebenen sowie Prozesse einer Hochschule einzubeziehen und bei der Verteilung von Ressourcen, Chancen sowie Risiken zu berücksichtigen, etwa in Hinblick auf Organisationsabläufe und Einstellungsverfahren für Mitarbeitende. Auf diese Weise können Wege für bisher marginalisierte „Gruppen“ in die Hochschule geebnet und ihr Verbleib sowie Studien- bzw. Arbeitserfolg gesichert werden.

Curricula im Lehramt

Wenn Diversitätssensibilität im Rahmen der Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften angestrebt wird, ist eine curriculare Verankerung erforderlich. Dabei muss die Auseinandersetzung mit Diversität Inhalt und Lerngegenstand als Querschnitt in allen Fächern und studierten Schulformen sowie in den Bildungswissenschaften eine verbindliche Grundlage bilden und kann nicht nur vereinzelt Thema sein.

Darüber hinaus reicht die Vermittlung von Fachwissen in Bezug auf Diversität und der (Re)Produktion von Ungleichheit und Diskriminierung nicht aus, um die diversitätssensible Handlungsfähigkeit zukünftiger Lehrkräfte, etwa auf einer diagnostischen, methodisch-didaktischen und interaktionalen Ebene zu erhöhen. Vielmehr müssen zusätzlich die Haltung und Handlungsmuster im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte reflektiert werden. Denn wenn Bildungsbenachteiligung aufgebrochen werden soll, sollten Lehrkräfte dazu angehalten werden, über Bildungsbenachteiligung im Kontext sozialer Herkunft, Migration etc. zu reflektieren und sich mit Ungleichheitsverhältnissen auseinanderzusetzen. In diesem Sinne ist zum Aufbau von Diversitätssensibilität eine kritische Auseinandersetzung mit vorherrschender Normalität, Differenzsetzungen und (potenziell verbundenen) Zuschreibungen vonnöten. Diese sollten nicht nur theoretisch-diskursiv ausgehandelt, sondern in der Theorie-Praxis-Verzahnung konkretisiert werden, indem eigene Handlungsmuster und die von Lehrkräften in den verbindlichen Praxisphasen kontinuierlich im Rahmen verbindlicher Begleitangebote reflektiert werden. Denn „gerade wenn [Handlungs- und] Handlungsveränderungen angestrebt werden, müssen in einer professionellen Begleitung initiierende Impulse und eine mehrdimensionale Theorie-Praxis-Verzahnung erfolgen“ (Massumi 2017, 579), weil nicht von einem „Automatismus der Kompetenzentwicklung“ (ebd.) ausgegangen werden kann, nur weil eine thematische Auseinandersetzung erfolgt oder eine positive Intention vorhanden ist.

Lehr- und Lernangebote in Theorie und Praxis implizieren nicht nur eine Kritik bestehender Verhältnisse in der Schule und Gesellschaft, sondern eine kritische Selbstreflexion z. B. über Privilegien und Zuschreibungen. Zugleich benötigen Studierende Räume, in denen sie sich selbst positionieren können (nicht müssen!), anstatt dass ihnen Positionen zugeschrieben werden.

Pädagogisches Personal

Als diversitätssensible Hochschule ist es zentral, dass Diversität unter Berücksichtigung von Ungleichheit und Diskriminierung nicht nur in Bezug auf die Studierenden – z. B. mitgebrachte Ungleichheitsdimensionen – gefördert wird und nicht nur Reflexionsgegenstand für Studierende ist, sondern sich auch auf die Zusammensetzung hochschulischer Mitarbeitender sowie auf diversitätssensibles Personal beziehen muss. Im Rahmen der Lehrer*innenbildung bildet die Repräsentation von Diversität innerhalb des pädagogischen Personals und die pädagogische Professionalität eine wichtige Rolle. Diese Professionalität richtet sich v. a. an die Haltung pädagogischer Akteur*innen und erfordert ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit, so dass u. a. Migration und soziale Herkunft nicht per se als Distinktionsmerkmal einer „benachteiligten“ Minderheit betrachtet werden, sondern als Selbstverständlichkeit einer pluralen Gesellschaft wahrgenommen und vermittelt werden sollten. Dies erfordert nicht nur, sich mit Fragen der Privilegierung, Ungleichheit und Diskriminierung auseinanderzusetzen, sondern auch die eigenen Lehransätze zu reflektieren. Denn Diversitätssensibilität bei angehenden Lehrkräften anzubahnen, ist nicht nur auf eine schulische Zukunft gerichtet, sondern auch auf die lehrer*innenbildende Gegenwart.

Fazit

Einer (lehrer*innenbildenden) Hochschule kommt eine hohe soziale Verantwortung zu, als Institution zu funktionieren, die keine Benachteiligung und Diskriminierung zulässt und durch Bildung Benachteiligung entgegenwirkt. In diesem Sinne obliegt es jeder Hochschule, sich um die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit für alle Akteur*innen zu bemühen und somit dem Anspruch auf Diversitätssensibilität gerecht zu werden. Dafür müssen Veränderungen im System auf den Ebenen der Struktur, Organisation, des Personals, der Studierenden, der Inhalte sowie Herangehensweisen und des sozialen Umgangs miteinander im Sinne der Diversitätssensibilität vollzogen werden. Grundlegend ist dabei sowohl das Aufbrechen von tradierten und dichotomen Normalitätsvorstellungen als auch eine mehrperspektivische sowie intersektionale Diversitätsperspektive einzunehmen, um Individuen in ihrer Komplexität gerecht zu werden, ohne Differenzen zu essentialisieren und Ungleichheiten zu verschleiern. Es ist wichtig, keine Konkurrenz von Kategorien oder eine „Hierarchisierung des Leidens“ vorzunehmen, sondern jedwede Benachteiligung und Diskriminierung aufzubrechen.

Literatur

Massumi, M. (2017): Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? – Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrerinnenbildung, in: K. Fereidooni / M. El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. International und national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS, S. 573–588

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 entgegenwirken 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.

weichungen von dieser Norm Sanktionierungen zur Wiederherstellung jener erwünschten gesellschaftlichen Norm angewandt werden (Degele 2008, S. 101–106). Alle drei Zugänge sind meines Erachtens im Rahmen von politischem Lernen substanziell: Ursachen, Konsequenzen und Herstellung von realpolitischer sozialer Ungleichheit unter Berücksichtigung vielfältiger Identitätskategorien einerseits, die sprachliche Konstruktion von Realität durch politische Sprache und Diskursen andererseits.

2. Bildungspolitische Relevanz

Schreiter erachtet es für notwendig, genderspezifische Themen bereits in der Primarstufe curricular zu verankern – sowohl in den schulischen Lehrplänen selbst als auch in der Hochschulausbildung angehender Lehrer*innen. Diesbezüglich sind ebenso rechtliche Richtlinien für eine konkrete Umsetzung unverzichtbar (Schreiter 2021, S. 69). Die Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit genderreflektierter Sprache im pädagogischen Alltag – auch in der Primarstufe – sind in Österreich bereits vorzufinden. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (2019), welcher eine normative Vorgabe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung für sowohl alle Schulstufen als auch alle Schultypen in Österreich darstellt und an dieser Stelle exemplarisch für bildungspolitische Richtlinien steht, weist zunächst auf den nötigen „professionellen und reflektierten Umgang mit der Dimension des Geschlechts [...] und zwar auf Grundlage des verfassungsmäßig verankerten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrages“ (bmbwf 2019, S. 3) hin und führt des Weiteren aus, dass „[d]as Unterrichtsprinzip [...] zur aktiven Auseinandersetzung mit damit verbundenen gesellschaftspolitischen Fragen und Werthaltungen beitragen [soll]“ (ebd., S. 4). „Ausgrenzungs- und Abgrenzungsmechanismen“ solle durch „gemeinsame Erfahrungsräume [...] entgegengewirkt werden“ (ebd., S. 4). Anhand dieser kurzen Auszüge ist bereits zu beobachten, dass eine reflexive Geschlechterpädagogik stets auch in einen politischen Kontext eingebettet wird. Der Grundsatzterlass fordert unter anderem „geschlechterstereotype Zuweisungen und Festschreibungen zu überwinden“ sowie „ein differenziertes Denken jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder zu entwickeln und damit präventiv gegen Homophobie zu wirken“ (ebd., S. 5). Schüler*innen sollen beispielsweise dazu „befähigt werden, ihr eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten sowie die eigenen Bewertungsmuster, Vorurteile, Normen und Werte zu reflektieren“ (ebd., S. 7). Der Grundsatzterlass „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (2015) fordert auf, Schüler*innen dazu zu befähigen, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern“, „Interesse an gesellschaftlichen Fragestellungen und die Bereitschaft [zu fördern], am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange

des Gemeinwohls zu vertreten“ und „[...] wesentliche politische Fragestellungen auf[zugreifen], wie z.B. die Legitimation von politischer Macht und deren Kontrolle, eine gerechte Ressourcenverteilung, [...] die Gleichheit der politischen Rechte“ (bmbwf 2015, S. 2). Für essenziell halte ich des Weiteren die demokratische Partizipation auf allen Ebenen – auch als Einzelperson – sowie die Überwindung, dass politische Bildung auf „demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie“ basiert (ebd., S. 2). Diese Ziele lassen sich in der Praxis meines Erachtens unter anderem durch eine genderreflektierte Sprache in pädagogischen Interaktionen als ein Baustein eines genderreflektierten pädagogischen Handelns umsetzen.

3. Genderreflektierter Sprachgebrauch

Der gesellschaftliche Diskurs über genderreflektierte Sprache wird nicht nur in medialen und politischen, sondern selbst in wissenschaftlichen Debatten vornehmlich von Allgemeinplätzen dominiert, die empirisch längst widerlegt sind. Darüber hinaus ist dieser von Spott und aggressiver Kritik geprägt, welche sich weder auf empirische Forschungsergebnisse noch auf wissenschaftliche Argumentationen bezieht (Elsen 2020, S. 81). Sprache dient jedoch als entscheidendes Instrument, um die soziale Realität zu konstruieren: mit ihrer Hilfe werden Kategorien gebildet, um die Außenwelt fassen zu können, werden soziale Beziehungen geknüpft und – ein wesentliches Argument für genderreflektierte Sprache im Unterricht – durch Sprache werden Relevanz-, Wert- und Normsysteme vermittelt (Günther 2019, S. 572 f.). Daher soll zunächst auf die historische Komponente des generischen Maskulinums⁴ hingewiesen werden, welches laut Kotthoff dem „maskulinen Vertretungsanspruch für Menschen jeglichen Geschlechts“ (Kotthoff 2018, S. 115) entspringt. Darin schlägt sich der jahrhundertelange Ausschluss von FLINTA*-Personen aus politischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Partizipation nieder. Das generische Maskulinum war nie geschlechtsübergreifend gemeint, weil dies nicht notwendig war. Die angeblich geschlechtsabstrahierende Bedeutung etablierte sich in den 1960er Jahren und wurde von Beginn an kritisiert (Kotthoff 2018, S. 116 f.). Obwohl dies eine grundlegende Aufgabe von Sprache ist, kann die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht mehr mit einem in der Tradition begründeten generischen Maskulinum abgebildet wer-

4 Die Benennung *Schüler* dient beispielsweise als generisches Maskulinum. Dies bedeutet, dass einer Benennung zwei Bedeutungen inhärent sind. Einerseits die geschlechtsabstrahierende Bedeutung im Sinne von *jede Person, welche zur Schule geht, unabhängig davon, welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlt*. Andererseits hat *Schüler* auch eine geschlechtsspezifische Bedeutung im Sinne von *männliche Person, welche zur Schule geht*. Damit liegt eine lexikalische Ambiguität vor, die beispielsweise bei Transferleistungen in andere Sprachen zu großer Irritation führen kann (Yurdakul 2021, S. 22, 25).

den (Müller-Spitzer 2022, S. 27). Sämtliche Studien unterschiedlichen Forschungsdesigns⁵ seit den 1980er Jahren weisen empirisch nach, dass bei der Verwendung des generischen Maskulinums vor allem und zuerst an Männer*⁶ gedacht wird (Günther 2019, S. 573 f.). Das dadurch angeblich angestrebte *Undoing Gender*, also das „Unwichtigmachen“ von Geschlecht, funktioniert so folglich nicht (Günther 2019, S. 578). Des Weiteren kann nachgewiesen werden, dass das generische Maskulinum häufig zwischen einer geschlechtsabstrahierenden und geschlechtsspezifischen Lesart changiert, insbesondere im Singular, womit die geschlechtsabstrahierende Funktion aufgehoben wird (Kotthoff 2018, S. 97–99). Ein häufig vorgebrachtes Argument gegen einen genderreflektierten Sprachgebrauch ist die Lesbarkeit bzw. Verständlichkeit von Texten. Auch diesbezüglich zeigen Untersuchungen, dass, obwohl die Proband*innen einen genderreflektierten Text subjektiv oftmals als weniger verständlich einschätzen, die Erinnerungs- und Verstehensleistung sogar in geringem Maße höher ist (Kotthoff 2018, S. 106).

Welche alternativen genderreflektierten Sprachformen nun am besten geeignet sind, ist noch auszuloten und auch welche Formen sich durchsetzen können, wird abzuwarten sein (Müller-Spitzer 2022, S. 29). Studien belegen, dass die ökonomische Chancengleichheit in Gesellschaften ohne geschlechtsspezifisches Genusssystem in der Sprache am höchsten ist (ebd., S. 26). Andererseits wurde ebenso nachgewiesen, dass neutralisierende Formen, wie etwa Partizipformen (*Lernende*), insbesondere zu mentaler Repräsentation von Männern* führen und für eine gleichberechtigte Repräsentation aller Geschlechter nicht geeignet sind (Kotthoff 2018, S. 106). Erhoben wurde auch, dass die Binnenmajuskel (*SchülerInnen*) zu der höchsten mentalen Repräsentation von Frauen* führt, gefolgt von der Beidnennung (*Schülerinnen und Schüler*) (Kotthoff 2018, S. 106). Eine wichtige aktuelle sprachpolitische Forderung ist, dass in der Sprache nicht nur mehr Frauen* im Sinne einer konstruierten Zweigeschlechtlichkeit sichtbar gemacht werden sollen und damit Wertschätzung erfahren, sondern dass ebenso die Diversität von Geschlecht artikuliert werden solle, etwa durch neue grafische Zeichen an der Morphemgrenze wie Asterisk oder Gap (*Schüler*innen*, *Schüler_innen*) oder bereits bestehende sprachliche Zeichen wie der Doppelpunkt (*Schüler:innen*) (Günther 2019, S. 576 f.). Lautlich kann dies durch den Glottisschlag artikuliert werden (*Schüler?innen*). Auch Versuche, das deutsche Grammatiksystem aufzubrechen, sind fruchtbar, fordern Sprachgewohnheiten aber durchaus heraus. So etwa die Suffixe *-y* (*das Lerny*) oder *-x* (*dix Lernx*) (Stefanowitsch 2022, S. 10). Das generische

Femininum⁷ und Streufemina⁸ dienen neben einer absichtlich herbeigeführten Irritation vor allem dazu, die angebliche Geschlechtsneutralität des generischen Maskulinums zu entlarven (Kotthoff 2018, S. 121). Aktuell befinden wir uns inmitten eines Sprachwandelprozesses, in welchem ein Teil der deutschsprachigen Sprecher*innengemeinschaft versucht, mit respektvoller und wertschätzender Sprache auf gesellschaftliche Wirklichkeit zu reagieren. Es gibt aus wissenschaftlicher Perspektive nicht die eine, richtige Form genderreflektierter Sprache – wichtig ist nur, dass diese immense Auswahl an Alternativen die Reformbestrebungen nicht lähmen. Denn ganz gleich, für welche Form des genderreflektierten Sprachgebrauchs man sich entscheidet – es ist eine Form des genderreflektierten Sprachgebrauchs.

4. Chancen und Herausforderungen im Politikunterricht der Primarstufe

Bedenkt man nun die entscheidende Rolle, welche Sprache im Kontext von Politik und damit auch von politischer Bildung bzw. politischem Lernen hat, ergibt sich nicht nur eine sprachwissenschaftliche und bildungspolitische, sondern auch eine didaktische und pädagogische Relevanz. Denn es werden nicht nur politische Inhalte durch Sprache transportiert, politische Auseinandersetzungen (meist) sprachlich ausgefochten und politischer Sinn durch Sprache generiert, sondern Sprache dient auch der Hierarchisierung und des Ausschlusses, wenn beispielsweise bildungssprachliche Termini, die maßgeblich zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen, nicht bekannt sind (Neuhof / Girnus 2020, S. 110 f.). Durch Sprache lassen sich dementsprechend auch Rückschlüsse auf die Verteilung von Macht ziehen, indem Konnotationen und Denotationen gezielt evoziert werden. Ein wesentliches Problem dabei ist, dass sprachliche Diskriminierung aufgrund von Gewohnheit sowie etablierter Praktizierung nicht mehr sichtbar ist und diese dadurch als wertneutraler Sprachgebrauch empfunden wird (Elsen 2020, S. 67–69 f.). Daraus resultieren laut Elsen neben stereotypen Denkstrukturen auch eine unzulängliche Gleichberechtigung (Elsen 2020, S. 99). Geschlechterstereotype werden dabei vornehmlich sprachlich in Interaktionen und Texten konstruiert, um die Umgebung, die wahrgenommen wird, strukturieren zu können. Dies funktioniert, indem alltägliche Beobachtungen von Individuen auf ganze Gruppen generalisiert werden. Stereotype legen damit auch fest, was als erwünscht und der Norm entsprechend empfunden wird. An diesen Konstruktionsprozessen sind Erziehungsberechtigte, Institutionen und Medien gleichermaßen beteiligt, was spätestens dann als problematisch zu erachten ist, wenn Kinder in der Entwicklung ihrer Lebensentwürfe und Entfaltungsoptionen eingeschränkt werden. Einerseits kommt es in der Regel zu gesellschaftlichen Sanktionierungen, wenn geforderte Stereotype nicht erfüllt werden, und andererseits werden negative Stereotype als

5 Beispielsweise linguistische Tests, psycholinguistische Experimente und Textanalysen. Einen Überblick liefert dazu etwa Kotthoff 2018, S. 99–114.

6 Die Studien sind diesbezüglich zweigeschlechtlich konzipiert, weshalb das Konstrukt einer Zweigeschlechtlichkeit an dieser Stelle übernommen werden muss. Der Asterisk verweist dennoch auf die Konstruktion von Geschlecht und schließt alle Menschen in die Begrifflichkeiten ein, die sich diesen zugehörig fühlen.

7 Wird wie das generische Maskulinum verwendet, aber symbolisch mit umgekehrten Vorzeichen versehen.

8 Generisches Maskulinum und generisches Femininum werden innerhalb eines Textes zufällig verwendet.

Legitimation für gesellschaftliche sowie strukturelle Diskriminierung herangezogen. Geschlechterstereotype werden dabei nachweislich bereits ab einem Alter von drei Jahren wirksam. Da Verallgemeinerungen von Kindern noch nicht erfasst werden können, konstruieren diese Geschlecht vornehmlich anhand von Stereotypen und typischen Verhaltensweisen (Elsen 2020, S. 103–110). Studien belegen darüber hinaus, dass Kinder sich vor allem am Genus einer Personenbezeichnung orientieren, um auf das Geschlecht einer Person schließen zu können. Dies wirkt sich beispielsweise stark auf das Bewusstsein bezüglich Berufsbilder aus (Lind / Nübling 2022, S. 41).

Genderreflektierter Sprachgebrauch ist Teil eines Handelns, welches zur Überwindung solcher Geschlechterstereotype und damit verbundenen Handlungsmustern beitragen kann. Bereits in der Primarstufe wird der Grundstein für die Stabilisierung oder Destabilisierung von Geschlechterstereotypen gelegt (Budde / Dietrich 2021, S. 148 f.). Denn komplexe Prozesse, welche Geschlecht herstellen, bewerten und hierarchisieren, sind schon im Anfangsunterricht nachweisbar (Spiegler 2021, S. 136 f.). Sanktionierungen, die aufgrund geschlechtlicher Rollen oder sexueller Orientierung gesetzt werden, sind etwa Ausgrenzung, Mobbing und Beleidigungen und sind ebenso bereits in der Primarstufe beobachtbar (Schreiter 2021, S. 67). Politisches Lernen kann folglich nicht funktionieren, ohne historische, soziale und kulturelle Differenzen zu thematisieren sowie zu problematisieren, wenn diese als Ausschlussmechanismen fungieren und Diskriminierung legitimieren. Dazu gehört erstens auch, Sprache nicht als neutral zu verstehen und diese in ihrer Bedingtheit und Verwendung zu reflektieren. Zweitens ist es essenziell, dass Schüler*innen sich der Sprache als ein Diskursinstrument bedienen können, mit welchem sie auch Differenzerfahrungen adäquat erörtern zu vermögen (Neuhof / Girnus 2020, S. 116–118). Zusätzlich zu der theoretisch fundierten Argumentation lassen sich Vorteile von genderreflektierter Sprache auch empirisch nachweisen. Es wurde erhoben, dass Lehrpersonen, die sich einer geschlechterreflektierten Sprache bedienen, als kompetenter wahrgenommen werden und darüber hinaus für mehr Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht sorgen, da sich alle Kinder in das Unterrichtsgeschehen eingebunden fühlen können. Empirisch lassen sich diese Erkenntnisse etwa aus Studien zu Berufswünschen ableiten (Hannover et al. 2017, S. 208). In der Primarstufe ist es wesentlich, Kindern Identifikationsmodelle in unterschiedlichen Themengebieten anzubieten. Erwiesenermaßen übernehmen Kinder genderreflektierten Sprachgebrauch und entwickeln sehr wohl ein Verständnis dafür, dass mit dem generischen Maskulinum nicht alle gleichermaßen angesprochen werden. Wenn die Lehrperson grundsätzlich genderreflektierte Sprache verwendet und dies von beispielsweise Praktikant*innen nicht fortgeführt wird, fühlen sich insbesondere Mädchen* nicht mehr angesprochen. Genderreflektierte Sprache trägt zu einer wertschätzenden Atmosphäre in der Klasse bei, in der sich alle angesprochen und wohl fühlen können, Entwicklungschancen gefördert werden und Konflikte seltener auftreten (Kronberger

2016, S. 59–67). Darüber hinaus muss die Thematisierung von Geschlechtervielfalt bereits in der Primarstufe von Belang sein, um trans- und intergeschlechtlichen Kindern gerecht werden zu können und eine Auseinandersetzung mit genderpluralen Identitäten zu ermöglichen (Behrisch 2021, S. 55). Eine erste Sensibilisierung für dieses Thema kann beispielsweise mithilfe von neuen, kreativen Formen genderreflektierter Sprache gelingen.

Als zentraler Sozialisationsraum nimmt die Schule bei der Sensibilisierung für gesellschaftsrelevante Fragen eine immense Rolle ein. Da Kinder dazu befähigt werden sollen, an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren zu können, ist es durchaus angemessen, das Potenzial neuer sprachlicher Formen zu thematisieren und auf die diskriminierenden Inhalte tradierter Sprachformen auch hinzuweisen (Simon 2022, S. 20 f.). In der Schule stellen neben den Lehrpersonen insbesondere Schulbücher und Unterrichtsmaterial einen entscheidenden Faktor dar (Elsen 2020, S. 114). Lehrpersonen haben den Auftrag, Kinder gleichberechtigt und chancengleich zu Kritikfähigkeit zu erziehen. Dazu ist die Selbstreflexion der Lehrperson, aber auch ihre eigene Fort- und Weiterbildung essenziell. Parallel dazu bedarf es neben der eigenen sprachlichen Reflexion auch die explizite Thematisierung der Problematik im Unterricht und das Bestreben, Schüler*innen zu einem reflektierten Sprachgebrauch im Umgang mit ihren Mitmenschen zu befähigen (Elsen 2020, S. 227 f.). Eine konkrete Umsetzung im Schulalltag erfordert neben der Anwendung im Unterricht auch den Fokus auf die schriftliche Kommunikation. Didaktisch wird diesbezüglich Fehlerfreundlichkeit und die Freude an Irritation im Unterricht vorgeschlagen (Schreiter 2021, S. 77 f.).

Da in der Primarstufe Kinder insbesondere von Erziehungsberechtigten, aber auch von Medien beeinflusst werden, findet nach Krösche politisches Lernen deshalb vor allem außerhalb des Unterrichts statt (Krösche 2020, S. 236). In der Schule werden Schüler*innen mit kommunikativen Praktiken, Regeln und Fachtermini konfrontiert, damit sie an der Gesellschaft partizipieren können – diese können jedoch ihre Alltagserfahrungen konterkarieren (Neuhof / Girnus 2020, S. 116). Dabei ist es meines Erachtens sicherlich notwendig, eine Balance zwischen sozialem Umfeld und didaktischer sowie pädagogischer Arbeit zu finden, was durchaus eine Herausforderung darstellen kann. Eine weitere Herausforderung besteht darin, als Lehrperson in der Primarstufe gendertheoretisches Wissen in die Praxis zu transferieren, intersektional zu denken und je nach Situation auf verschiedene theoretische Konzepte zurückgreifen zu können, aber dennoch Geschlechterdemokratie möglichst basal und reflektiert im Unterricht zu leben (Kronberger 2016, S. 59–62). Genderreflektierte Sprache ist dafür ein mögliches, wenn auch nicht das einzige Instrument.

5. Fazit und Ausblick

Politisches Lernen ist immer ein Aushandlungsprozess von Differenzen und mit Differenzen werden Kinder bereits in der Primarstufe konfrontiert. Politisches Lernen

kann daher auch in der Primarstufe nicht ohne die Berücksichtigung der Differenzachse *Gender* funktionieren. Um dem Anspruch einer um Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit bemühten Pädagogik als auch einer der Demokratie verpflichteten politischen Bildung gerecht werden zu können, braucht es die Implementierung eines genderreflektierten pädagogischen Handelns, welches sich in der Praxis anhand eines genderreflektierenden Sprachgebrauchs (als ein Segment eines solchen Handelns) in unterrichtlichen Interaktionen manifestiert. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive gibt es zahlreiche empirische Studien seit den 1980er Jahren, welche die Notwendigkeit einer inklusiveren Sprache aufzeigen und das Unvermögen tradierter Sprachformen problematisieren, die gesellschaftliche Wirklichkeit abzubilden. Welche neuen Sprachformen für einen genderreflektierten, wertschätzenden Sprachgebrauch am besten geeignet sind, lässt sich empirisch noch nicht feststellen. Insbesondere die Auswirkung genderreflektierter Neologismen bezüglich der Repräsentation und Wertschätzung genderpluraler Identitäten wäre empirisch noch auszuloten. Wichtig ist jedoch, dass auf einen genderreflektierten Sprachgebrauch im Unterricht geachtet wird – wie auch immer dieser ausgestaltet sein mag. Da politisches Lernen und die Diskussion über gesellschaftliche sowie politische Verhältnisse vornehmlich über Sprache funktionieren und Stereotype eine wesentliche Rolle bei der Ausgestaltung von Politik spielen, ist ein genderreflektierter Sprachgebrauch hier nicht nur in der Funktion der Unterrichtskommunikation, sondern in einer metasprachlichen Funktion relevant. Sprache wirkt auf das Bewusstsein von Grundschulkindern, indem sie Stereotype und Verhaltenscodices evoziert, was sich beispielsweise auf die berufliche Laufbahn der Kinder auswirken kann. Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich pädagogische Chancen. Herausforderungen können neben der eigenen fachlichen Expertise und Weiterbildung sicherlich das Sozialisationsumfeld und der Konsum verschiedener Medien im Unterricht, aber auch außerhalb der Schule darstellen. Zu interessanten Ergebnissen können daher Schulbuch- und Lesebuchanalysen aus der Primarstufe führen, welche nicht nur die Sprachverwendung, sondern auch das Konstruieren – oder Dekonstruieren – von Stereotypen untersuchen.

Literatur

- Babka, Anna / Posselt, Gerald (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagen-texte der Gender- und Queer-Theorie, Wien: facultas
- Behrisch, Martin (2021): Der blinde Fleck: Gender Studies, binäre Geschlechterkonstruktion und (Grund-) Schulpädagogik. Zur praktischen Relevanz theoretischer Reflexion, in: Dall'Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 53–66
- Budde, Jürgen / Dietrich, Anette (2021): Relevanz von Geschlecht in Interaktionen in der Grundschule, in: Dall'Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 147–164
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): Grundsatzlerlass „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html; 11.5.2022) (=bmbwf 2015)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html; 11.5.2022) (=bmbwf 2019)
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies, Paderborn: Wilhelm Fink
- Degele, Nina (2019): Intersektionalität. Perspektiven der Geschlechterforschung, in: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 341–348
- Elsen, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht, Tübingen: UTB
- Günther, Susanne (2019): Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung. Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild? in: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 571–579
- Hannover, Bettina / Wolter, Ilka / Zander, Lysann (2017): Geschlechtergerechtigkeit im Klassenzimmer, in: Eckert, Thomas / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit, Wiesbaden: Springer, S. 201–213
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht, Tübingen: Narr Francke Attempto
- Kronberger, Silvia (2016): Geschlechterdemokratie ist schön – macht aber viel Arbeit. Erfahrungen mit Geschlechterdemokratie und geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule, in: Kronberger, Silvia / Kühberger, Christoph / Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch, Innsbruck: Studien Verlag, S. 57–69
- Krösche, Heike (2020): Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe, in: Haarmann, Moritz Peter / Kenner, Steve / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische, Wiesbaden: Springer, S. 233–249
- Lind, Miriam / Nübling, Damaris (2022): Sprache und Bewusstsein, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 36–42
- Müller-Spitzer, Carolin (2022): Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? Zum Stand der Forschung zu geschlechtergerechter Sprache, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 23–29
- Neuhof, Julia / Girnus, Luisa (2020): Sprachbildung im Fach Politische Bildung – Ein unbespieltes Feld?, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politik und Sprache, Wiesbaden: Springer, S. 109–121
- Paulitz, Tanja (2021): Die Überwindung der Sex/Gender Unterscheidung als Errungenschaft der Gender Studies?, Zur Problematik eines dominanten Narrativs, in: Feministische Studien, Heft 2/21, S. 352–372

- Schreiter, Franziska (2021): Vielfalt* lehren – sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Studium der Grundschulpädagogik, in: Dall'Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 67–84
- Simon, Horst J. (2022): Sprache Macht Emotionen. Geschlechtergerechtigkeit und Sprachwandel aus Sicht der Historischen Soziolinguistik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 16–22
- Stefanowitsch, Anatol (2022): Diagnose: „Männersprache“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 10 f.
- Stephan, Inge (2006): Gender, Geschlecht und Theorie, in: Braun, Christa von / Stephan, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 52–90
- Villa, Paula-Irene (2019): Sex – Gender. Ko-Konstitution statt Entgegensetzung, in: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 23–33
- Yurdakul, Ayse (2021): Das generische Maskulinum als potenzielle Quelle für innersprachliche und zwischensprachliche Missverständnisse und dessen Behebung durch Disambiguierung, in: Dall'Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 17–28

Mag.^a Verena Proksch studierte die Fächer Deutsch sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung auf Lehramt an der Paris Lodron Universität Salzburg, promoviert dort am Fachbereich Germanistik und ist aktuell als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Forschung und Lehre tätig. Des Weiteren lehrt sie als Erwachsenenbildnerin in den Bereichen Zweiter Bildungsweg und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Literatur, Sprache und Gender, Gender im Literaturunterricht und der Verbindung von gendertheoretischen Perspektiven und pädagogischem Handeln.

Kontakt: Verena.Proksch@phsalzburg.at

Dominik Arenz

Digitales Lernen im „relilab“

Das „relilab“ ist ein Netzwerk und eine Lernumgebung für religiöse Bildung. Es dient der Auseinandersetzung mit den digitalen Transformationen gerade für religiöses Lernen. Neben methodischen und medialen Möglichkeiten stehen dabei inhaltlich die Geschichten einer „Kultur der Digitalität“ im Fokus, Geschichten zur Identitätsbildung, Geschichten des gesellschaftlichen Miteinanders, Geschichten von Gotteserfahrung, von Endlichkeit und Unendlichkeit. Sie zeigen sich als Anforderungssituationen religiöser und auch politischer Bildung. Im „relilab“ werden sie in Lernmodulen, Webseminaren und im freien Austausch bearbeitet und aufbereitet.

„We live in a reality of polyphonic first-person narratives“ (Tokarczuk 2019, S. 1). Olga Tokarczuk, Literaturnobelpreisträgerin 2018, bringt es auf den Punkt: Jede und jeder hat eine Geschichte und kann sie erzählen. Das ist ein Zeichen der Zeit. Wege, diese Geschichte/n zu erzählen bzw. die der anderen zu hören, sind digitale Medien – zumal bei Jugendlichen, die fast alle ein eigenes Smartphone besitzen und mit diesem „Kulturzugangsgesetz“ (Rosa 2014) die stetige Möglichkeit, die Geschichten der Sozialen Medien, von Videos, Serien, Podcasts und Spielen abzurufen, weiterzuleiten oder zu kommentieren (vgl. Jim-Studie 2021). Aber eben auch: die eigene/n Geschichte/n mit Reichweite zu erzählen.

Digitalität – Religion – Politik

Die Auseinandersetzung mit der Praxis und den Inhalten digitalen Storytellings ist neben einer literarischen Frage zunehmend eine existentielle und gesellschaftliche Herausforderung, die den Religionsunterricht und politisches Lernen betrifft. Was ist es, was ich von mir erzähle? Welche Vorstellungen und Überzeugungen habe ich von mir und von dem Kontext, der mich umgibt? Was macht eine Geschichte heilsam oder gefährlich für gesellschaftliches Zusammenleben, für politische Meinungsbildung, für die persönliche Identitätsbildung?

Die Narrative Theologie hat in den 1970er Jahren die Kraft des Erzählens als Theo-Logie, also Rede von Gott, wiederentdeckt. Neben der dogmatischen Theologie, die gewissermaßen nach der Grammatik der Theologie, nach ihren Grundfesten, forscht und fragt, gelte es – so ein zentrales Anliegen – das Erzählen zu verstehen als Gottesgeschichte, die sich im persönlichen Erleben ereignet. Die Spannungen theologischen Denkens, etwa von Transzendenz (Gott) und Immanenz (Mensch), aber auch von der Gegenwart und Zukunft des Heils, vermag die Geschichte übersetzen und weitergeben. Insofern führt das Erzählen die biblische Tradition fort, vom Wirken Gottes in Geschichte/n zu erzählen.

Papst Franziskus hat zum Welttag der Sozialen Kommunikationsmittel am 24. Januar 2020 –unter dem Eindruck einer beginnenden Pandemie – das Erzählen als anthropologische Grundkonstante („Der Mensch ist ein Erzähler.“) beschrieben und aufgerufen, die heil-

samen Geschichten zu erzählen, auch gerade gegen all die gefährlichen Geschichten, die sich im Laufe der Pandemie in besonderer Weise Bahn gebrochen haben, die Verschwörungstheorien rund um das Coronavirus, im Kontext der US-Präsidentenwahlen, neue und alte Antisemitismen, allerhand „Fake News“ und „Hate Speech“ (vgl. Franziskus 2020).

Digitale Medien fördern das Geschichtenerzählen durch ihre Reichweite und ihre Zugänglichkeit im Besonderen. Als Soziale Kommunikationsmittel einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) ist ihnen nicht nur gesellschaftlich, sondern auch religiös und politisch entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken.

Anliegen und Durchführung des Projekts „relilab“

Das religionspädagogische Projekt „relilab“ setzt sich seit den Anfängen seines Zustandekommens mit diesen Geschichten auseinander und schafft einen Raum und ein Netzwerk für ihre Bearbeitung. Im Ursprung war es eine Gruppe von Engagierten in religiöser Bildung, die sich auf Twitter unter dem Hashtag #relichat zusammengefunden hat, um einmal wöchentlich über diverse Themen religiöser Bildung – gerade auch mit dem Fokus auf die Transformationen des Digitalen – in den Austausch zu kommen. Bis Mai 2022 kommt der #relichat auf 150 Ausgaben jeweils mittwochs von 20–21 Uhr. Aus diesem Kreis entstand die Idee, die Chancen und Möglichkeiten religiöser Bildung in einer „Kultur der Digitalität“ weiter auszuloten und anderen, die in Religionsunterricht, Katechese oder Erwachsenenbildung tätig sind, zur Verfügung zu stellen. So entstanden erste Lernmodule zu religiöser Bildung, die asynchron und selbstständig bearbeitet werden können, und unter der Leitung von David Wakefield ein erster Fortbildungskurs am Religionspädagogischen Institut der Universität Luzern. Hier ist schon in nuce das „relilab“ abgebildet: Netzwerk, Lernumgebung, Labor und Fortbildung.

Aus den Anfängen entwickelte sich seit 2020 ein Angebot für den gesamten deutschsprachigen Raum, das zum einen mittlerweile über fünfzig Lernmodule in der *Lernumgebung* <https://relilab.org/> sammelt und zum anderen die Möglichkeit eröffnet, in einer Art *Labor* selbst Lernmodule für Kolleginnen und Kollegen als OER

(Open Educational Resources) zu gestalten. Darüber hinaus wurden im Schuljahr 2021/22 neun Regionalgruppen durch katholische Bistümer, evangelische Landeskirchen und/oder Universitäten gegründet, die das „reilab“ als *Fortbildung* für (zumeist) Religionslehrende anbieten und die Teilnehmenden durch unterschiedliche Formate im „reilab“ begleiten. Während die Lernmodule als asynchrone Formate jeweils individuell bearbeitet werden, bieten monatliche „Talks“ auch synchron die Möglichkeit, zu einem Thema Neues zu lernen und gemeinsam zu bearbeiten.

Regelmäßiger Treffpunkt des „reilabs“ ist das sogenannte „reilab-Café“, das wöchentlich als offenes Begegnungs- und Austauschformat stattfindet. Hier kommen Teilnehmende aus den Regionalgruppen zusammen, aber auch weitere Interessierte, um über das zu diskutieren, was gerade für den eigenen Religionsunterricht, das eigene Denken relevant ist. Hier werden Ideen und Ansätze vorgestellt, um von Kolleginnen und Kollegen Feedback zu bekommen. Und es finden sich neue Gruppen, die an Projekten gemeinsam arbeiten wollen. Das „reilab-Café“ ist das Herzstück des „reilab-Netzwerks“.

Das „reilab“ in der „Kultur der Digitalität“

Felix Stalder hat den Begriff der „Kultur der Digitalität“ für das gesellschaftliche Zusammenleben angesichts der durch Digitalisierung ermöglichten Transformationen geprägt (Stalder 2016). Die drei Kennzeichen, die diese „Kultur“ ausmachen, sind Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Unter *Referentialität* ist die Praxis des Zitierens und „Remixens“ gemeint, die die Interaktion im Netz prägt: Ich teile, like oder kommentiere, was ich interessant finde. Ich ordne meine Aktivität einem oder mehreren Hashtags zu etc. Aus den Referenzen, die mein digitales Tun setzt, entstehen neue *Gemeinschaften* oder Interessengruppen, seien sie auch in ihrer zeitlichen Dauer und Wirksamkeit mitunter eingeschränkt: Ich folge einem Account und nehme so teil an den Gedanken oder Bildern der Person/en. Ich partizipiere an ihren Geschichten. Mit *Algorithmizität* beschreibt Stalder die Ordnung des Digitalen, die durch Algorithmen individuell geschaffen wird und somit Orientierung schafft, aber sich zugleich dem Verstehen im Letzten entzieht.

Im Hinblick auf Referentialität und Gemeinschaftlichkeit ist das „reilab“ ein Beispiel der besagten „Kultur der Digitalität“. Es regt Engagierte in religiöser Bildung, v.a. Lehrerinnen und Lehrer, an, die Gedanken und Ideen, ihre Unterrichtsentwürfe miteinander zu teilen und schafft über Konfessions- und Ländergrenzen hinaus eine Gemeinschaft als religionspädagogisches Netzwerk. Die Funktion der Algorithmen mit dem Bereich Künstlicher Intelligenz ist wiederum Gegenwarts- und Zukunftsthema der „Kultur der Digitalität“; ihre Geschichten von Unsterblichkeit (Riesewieck/Block 2020), aber auch ihre dystopischen Erzählungen¹ fordern religiöses und politisches Lernen zunehmend heraus, je mehr sie den Alltag der Kinder und Jugendlichen bestimmen.

Als *Beispiele* für Lernmodule, die sich dezidiert mit Storytelling beschäftigen und auch für politisches Lernen relevant sind, seien genannt:

1. Biblisches Erzählen gibt Schülerinnen und Schüler Anlass, selbst die Geschichten weitererzählen zu lassen, in Chatstories und mit anderen Tools und in Erzählfilmern als Legetrickvideos. Auch Spiele werden als digitale Erzählformen thematisiert.
2. Für den Bereich der Identitätsbildung bietet sich die Auseinandersetzung mit Sozialen Medien an bis hin zum sogenannten „Sinnfluencing“, der sozial-medialen Kommunikation persönlichen Sinns.
3. Ein großer Bereich beschäftigt sich mit der Herausforderung gefährlicher Geschichten, d. h. dem Umgang mit „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF), Antisemitismus und Verschwörungstheorien.



<https://reilab.org/lernmodule/>

Literatur

- Franziskus (2020): „Damit du deinem Sohn und deinem Enkel erzählen kannst“ (Ex 10,2). Das Leben wird Geschichte. Botschaft zum 54. Tag der Sozialen Kommunikationsmittel am 24.1.2020 (https://www.vatican.va/content/francesco/de/messages/communications/documents/papa-francesco_20200124_messaggio-comunicazioni-sociali.html; 5.7.2022)
- JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien (<https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2021/>; 5.7.2022)
- Riesewieck, Moritz / Block, Hans (2020): Die digitale Seele. Unsterblich werden im Zeitalter künstlicher Intelligenz, München: Goldmann
- Rosa, Lisa (2014): Kulturzugangsgesetz, kleine Abhandlung, in: shift vom 21.10.2014 (<https://shiftingschool.wordpress.com/2014/10/21/kulturzugangsgesetz-kleine-abhandlung/>; 5.7.2022)
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Tokarczuk, Olga (2019): The tender narrator. Rede zum Literaturnobelpreis 2018 vom 7.12.2019 (<https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-english-2.pdf>; 5.7.2022)

Dr. Dominik Arenz ist Referent für Qualitätsentwicklung im Katholischen Religionsunterricht, Erzbistum Köln | Hauptabteilung Schule/Hochschule.
Kontakt: dominik.arenz@erzbistum-koeln.de

1 Vgl. den Dokumentarfilm „iHuman“ der norwegischen Regisseurin Tonje Hessen Schei aus dem Jahr 2019. Trailer unter <https://vimeo.com/ondemand/ihuman> (5.7.2022).

Culture eats strategy for breakfast – Über Hürden, Möglichkeiten und Grenzen von Diversity in Schule, Universität und Unternehmen

Ein Interview mit Katharina Smith-Müller

Katharina Smith-Müller hat in Bonn und Oxford studiert und über zehn Jahre als interreligiöse Referentin für die katholischen Bischöfe von England und Wales gearbeitet. Nun ist sie Teil des EDI (Equality, Diversity and Inclusion) Teams von Queen Mary University of London, einer Londoner Universität, die die Wertschätzung und Förderung von Vielfalt als eine ihrer Prioritäten sieht.

Das Interview für Politisches Lernen führte Andreas Wüste.



Foto: privat

PL: Frau Smith-Müller, Sie sind in Bonn aufgewachsen und leben nun seit 2007 in London. Wir möchten in diesem Interview mit Ihnen den Begriff „Diversity“ näher ergründen. Zunächst einmal können Sie sich unseren Leser:innen kurz vorstellen.

Ich heiße Katharina Smith-Müller, mein beruflicher Hintergrund liegt in der Interfaith-Bewegung, also im interreligiösen Dialog. Ich habe vor wenigen Monaten einen neuen Job an der Queen Mary University of London angefangen, einer der vielen Londoner Universitäten. Derzeit wird gerade das EDI-Team deutlich ausgebaut. Die Abkürzung EDI steht für Equality, Diversity and Inclusion. Wir beraten z. B. innerhalb der Universität dahingehend, dass Frauen gleichberechtigt die professionellen Wege gehen können und gefördert werden.

Queen Mary ist eine der Universitäten der Russell Group, einem Verbund von 24 britischen Forschungsuniversitäten mit akademischem Exzellenz-Status. Sie gehört also zu den sehr renommierten Universitäten. Unter den Universitäten der Russell Group ist sie die Einrichtung, die die größte Diversity vorzuweisen hat. Das gelingt ihr auch dadurch, dass sie die Studierenden aus der Umgebung stark anzieht. Ostlondon ist traditionell eine sehr diverse Gegend mit viel Einwanderung, was sich dann in der Demografie der Universität widerspiegelt.

PL: Wie müssen sich die Leser:innen Ihren Alltag vorstellen?

Ich arbeite mit der Fakultät der Humanwissenschaften zusammen. Es gibt Gütesiegel, die Universitäten in England bekommen können, wo sich auch die einzelnen Schools in unseren Fakultäten bewerben können. Athena Swan ist eines von diesen Siegeln, wo es um Gendergerechtigkeit geht. Ich berate die Schulen in Inklusionsfragen – konkret und anschaulich vielleicht: wenn ein neues Gebäude ge-

baut wird, berate ich, wie sichergestellt werden kann, dass sich dort wirklich alle willkommen fühlen und alle so ihre ganze Person an die Universität bringen können.

Die andere Hälfte der Arbeit für uns Officers findet in Zusammenarbeit mit den EDI-Managern statt, die jeweils ein eigenes Portfolio haben. Ich arbeite mit der Managerin zusammen, die das Race Portfolio hat. Wir kümmern uns darum, dass auch race equality in die Arbeit der Universität eingebettet wird, und haben Ambitionen, auch für diesen Bereich in Zukunft ein Qualitätssiegel zu erwerben.

PL: Viele Institutionen und Unternehmen befinden sich gerade auf dem Weg der Klärung, wie sie mit „Diversity“ umgehen wollen. Wie würden Sie den Begriff „Diversity“, der derzeit in aller Munde ist, am treffendsten definieren?

Ich glaube, das kann man ganz gut über die Trennung von Equality, Diversity and Inclusion erklären.

Inclusion ist das Bestreben, dass sich alle Menschen „included“, miteingeschlossen fühlen. Wenn wirklich Leute mit ihrer ganzen Person zur Arbeit kommen können und keinen Aspekt ihrer Persönlichkeit vor der Tür lassen müssen, dann ist vielen geholfen. Dass man an der Arbeitsstelle sein kann, wer man ist: das ist ja etwas, was wirklich allen Menschen etwas bringt.

Was man bezogen auf Diversity jetzt gerade an Queen Mary sieht, ist, dass Leute mit vielen verschiedenen Perspektiven, Lebenshintergründen und verschiedenen Profilen kommen, die dann eben auch verschiedene – diverse – Perspektiven aufzeigen können. Ein Resultat davon ist die qualitativ hochwertige Forschung, die an der Universität betrieben wird. Die verschiedenen Perspektiven, die sich aus diversen Umständen und Lebenserfahrungen bieten, bereichern die Institution.

Equality ist dann das Bemühen, dass es Chancengerechtigkeit für alle gibt, auch bei dem Zugang zu höheren Positionen innerhalb der Universität.

PL: Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Ihrem beruflichen Kontext und Ihrem privaten?

Ja, stimmt. Ich bin als Deutsche mit einem Engländer verheiratet. Wir sind ein zweisprachiger Haushalt. Es ist schön zu sehen, dass ich mit vielen Menschen arbeite, die im weitesten Sinne einen Migrationshintergrund haben. Man merkt wirklich, dass Queen Mary dadurch, dass sie sich als „university of choice“, also die bevorzugte, angestrebte Universität für Menschen mit verschiedenen Gender Identities und Hintergründen präsentiert, wirklich die besten Leute anwerben kann.

Für mich ist es schön, dass ich einer Arbeit nachgehen kann, die so ganz mit meinen eigenen Werten und Erfahrungen übereinstimmt. Ich merke, dass es uns als Familie bereichert, dass wir verschieden sind und verschiedene Hintergründe und Blicke auf Sachen haben. Und es ist schön für mich, dass diese Erfahrung der Bereicherung durch Verschiedenheiten auch auf der Arbeit geschätzt wird. Das ist sicher nicht überall so.

PL: Immer mehr Unternehmen und Institutionen oder auch Schulen suchen nach geeigneten Pfaden zu mehr Diversität. Welche Strategien würden Sie empfehlen?

Die Wirkungsmacht von Repräsentation wird sehr unterschätzt. Ich habe einmal die Formulierung „Welche Bilder hängen wir uns in die Flure?“ gelesen. Es macht einen großen Unterschied, wenn man durch Institutionen oder Schulen geht, welche Gesichter zu sehen sind. Können sich die Schüler:innen da selber sehen, wird wertgeschätzt, was ihr z. B. kultureller Hintergrund ist?

An der Schule meiner Tochter gab es einmal eine Initiative für die Vielfalt von Sprachen. Es hat die Möglichkeit für zweisprachige Kinder gegeben, der ganzen Schule etwas von ihren Sprachen beizubringen. Es gibt ganz viele Arten, um Wertschätzung rüberzubringen und Möglichkeiten, Kindern oder den Erwachsenen Rollenmodelle zu bieten, zu signalisieren, dass Schüler:innen oder Mitarbeiter:innen wertgeschätzt werden, wie sie eben sind. Wen stellen wir auf der Webseite dar? Wen haben wir auf der Broschüre? Von wem haben wir Bilder im Flur? Über wen wird geredet?

PL: Welche Empfehlungen können Sie Unternehmen konkret geben?

Es geht viel darum, sich Gedanken zu machen, wie Menschen im Unternehmen willkommen sind und wie bestimmte Barrieren abgebaut werden können. Das unbezahlte Praktikum wird angeboten, ohne nachzudenken, weil man das Gefühl hat, dass das Nachwuchsförderung ist. Man denkt nicht daran, dass es eben auch den Zugang für bestimmte Leute beschränkt.

Was zum Beispiel an Universitäten erfolgreich ist und was sich bestimmt auch auf Privatunternehmen übertragen lässt, ist Mentoring. Wenn z. B. eine Frau in einer traditionellen Männerdomäne gut vorangekommen ist, küm-

mert sie sich dann um den weiblichen Nachwuchs. Das gleiche gilt natürlich auch für Männer auf Führungsebene.

Was wir an Queen Mary sehr merken, ist, wie wichtig es ist, dass das Thema Diversity auf der höchsten Ebene Unterstützung findet. Das kann bedeuten, dass vom Chef oder der Chefin z. B. im Newsletter hervorgehoben wird.

PL: Das hört sich zunächst einmal sehr einfach an.

Natürlich besteht auch die Gefahr, dass sich Unternehmen viel auf die Fahne schreiben, aber wenige Taten folgen. Ein aktuelles Beispiel ist etwa, wenn Unternehmen in ihrer Werbung die Regenbogenflagge benutzen, um zu kommunizieren, dass sie die LGBT-Community unterstützen, aber keine konkreten Taten folgen lassen.

PL: Gibt es noch weitere Ideen für Unternehmen?

Es sollten konkret Daten gesammelt werden, ob z. B. Mitarbeitende gleich bezahlt werden oder ob das Führungsteam z. B. ausschließlich weiß und männlich ist. Es muss also die Bereitschaft geben, auf die Daten, die man hat, zu schauen und sie zu analysieren. Das machen wir bei Queen Mary ganz bewusst. Wir haben z. B. in den letzten Beförderungsrunden viele Frauen auf gehobene akademische Positionen befördern können – als Resultat von bewussten Förderungsmaßnahmen, da die Zahlen der letzten fünf Jahre gerade auf dieser Ebene einen Mangel gezeigt haben.

PL: Diversity-Rankings für Unternehmen und Institutionen schießen derzeit wie Pilze aus dem Boden. Diese sind nicht unumstritten, weil es schwierig ist, sich auf einen aussagekräftigen Index zu einigen, der die Realität abbilden kann. Für Unternehmen und Institutionen steht oft im Mittelpunkt, dass sich die Mitarbeitenden vielfältig zusammensetzen. Nach den bekannten Four Layers of Diversity nach L. Gardenswartz und A. Rowe werden vier Ebenen von Unterschiedsdimensionen differenziert.

Zentraler erster Ausgangspunkt ist die eigene Persönlichkeit. Als zweite Ebene, die innere Dimension von „Diversity“, spielen vor allem Alter, Ethnizität/Nationalität, Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung oder Gesundheitszustand (Behinderung/Beeinträchtigungen) bedeutende Rollen. Die dritte Ebene, die äußere Dimension von „Diversity“, umfasst z. B. Religionszugehörigkeit, soziale Herkunft, Familienstand, Sprache und vieles mehr. Die vierte Ebene von Unterschiedsdimensionen bezieht sich auf organisationale Aspekte wie Arbeitsabteilung, Funktion im Unternehmen oder in der Institution, Arbeitsort, Gewerkschafts-/Parteizugehörigkeit etc. Wenn Sie „Diversity“ messen wollten, worauf würden Sie den Fokus legen?

Es besteht die Gefahr, dass man probiert, alles auf einmal zu ändern. Bei Queen Mary haben wir bei unserer Umfrage von allen Mitarbeitenden quantitative und qualitative Daten erhoben. Wir haben uns dabei vor allem auf

Zum Hintergrund von *Four Layers of Diversity* nach Lee Gardenswartz und Anita Rowe

Der Ansatz stammt aus dem Werk: Gardenswartz, Lee / Rowe, Anita (2003): *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*, Pennsylvania: Society for Human Resource Management

Ein deutschsprachiger Überblick findet sich auf der Website der Initiative *Charta der Vielfalt* e. V.

<https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-verstehen-leben/diversity-dimensionen/>



Gender und Race konzentriert und drei Aspekte ausgesucht: Unsere Ambition ist es, dass wir einen Gender-Split auf allen Ebenen haben, der 50:50 ist, und einen Split zwischen BAME, also Black, Asian and Minority Ethnic und Weiß, der 40:60 ist, der genau dem Bevölkerungsprofil von London entspricht. Der dritte Aspekt ist, dass sich Leute wohlfühlen können. Mobbing und Belästigung ist etwas, das wir im Moment ganz stark bekämpfen.

Der Rat wäre, dass man sich auf zwei bis drei Aspekte konzentriert. Wenn man probiert, alles gleichzeitig zu machen, ist oft die Erfahrung, dass es im Sand verläuft. Es wäre wichtig, seine Energien zu bündeln und darauf zu vertrauen, dass, wenn Auswirkungen spürbar werden, dann auch weitere Dominosteine fallen.

PL: Im Harvard Business Manager war vor einem Jahr zu lesen: „Unternehmen werden nur dann wirklich von einer diversen Belegschaft profitieren, wenn sie ein Arbeitsumfeld schaffen, in dem sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sicher fühlen und nicht diskriminiert oder benachteiligt werden. Dazu gehört auch, dass Führungskräfte für die Verhaltensstile unterschiedlicher Identitätsgruppen offen sind.“ Wie schafft man eine solche Offenheit ganz konkret?

Ich habe schon eben von der Unternehmenskultur erzählt. Es gibt den Spruch: „Culture eats strategy for breakfast“. Man kann jede mögliche Strategie haben, aber wenn die Kultur nicht stimmt, dann stimmt das nicht.

Ein Haken bei der Inclusion für viele Unternehmen ist es, dass nicht eine entsprechende Kultur geschaffen wird, aber auch, dass man sich nicht mit den internalisierten Vorurteilen auseinandersetzt.

Ich glaube, wenn man gegen Rassismus und gegen Genderungerechtigkeit arbeiten möchte, dann muss man zuerst schauen, was denn in mir selbst drin steckt. Ich bin ja in einer patriarchalischen Gesellschaft großgeworden, da werden entsprechende Vorurteile in mir stecken. Ich bin in einer Gesellschaft großgeworden, in der es Rassismus gibt. Also wird auch Rassismus in mir drin stecken. Dem müssen sich Management und Mitarbeitende stellen.

PL: Was heißt das konkret?

Wir haben ein digitales Training, das in Queen Mary alle machen, das heißt *Introducing Inclusion*. Wir sind dabei, eine ganze Reihe von Trainings für das Management zu erstellen, um den Leuten einen inklusiven Managementstil beizubringen. Viele Leute machen es ja auch schon automatisch, und das ist sehr gut.

Wir überlegen auch, wie wir einen positiven Ansatz belohnen können. Wie fließt das z. B. in Beförderungsprozesse ein, dass jemand Diversity fördert? Lässt sich strukturell einbauen, dass inklusives Arbeiten belohnt wird?

PL: Haben Sie ein Beispiel für die Umsetzung im Alltag?

Vieles fängt ganz niedrigschwellig an. In Meetings unseres EDI-Teams fangen wir immer mit einer Round an. Das ist eine Technik aus dem Community Organising. Es wird eine Impulsfrage gestellt, die gar nichts mit der Besprechung zu tun haben muss, so dass alle einmal niedrigschwellig die Chance haben zu sprechen. Es ist bekannt, dass wenn jemand in einer Besprechung schon einmal gesprochen hat, er oder sie sich dann auch später eher melden wird. Oder: wenn beispielsweise schon einmal eine Frau gesprochen hat, dann ist es vermutlich so, dass auch später Frauen eher Fragen stellen. Es geht darum, ganz praktische Maßnahme zu ergreifen, damit Leute sich wirklich trauen zu sprechen.

Darüber hinaus muss es bei jedem Menschen um die ganze Person gehen. D. h. das Management hat ein Ohr dafür, was mit meinen Mitarbeitenden los ist. Ist da Zuhause was, wo ich helfen kann? Können wir von der Arbeit aus gesehen etwas unternehmen, dass es Mitarbeitenden besser geht? Lässt sich flexibles Arbeiten anbieten?

PL: Wie sieht Offenheit in Ihrem Job denn genau aus?

Wir als Team haben verschiedensten Arbeitsmodelle. Ich zum Beispiel kann meine 80 % Arbeitszeit so schieben, dass ich an drei Tagen in der Woche meine Kinder von der Schule abholen kann. Andere Kolleginnen und Kollegen arbeiten so, dass sie jeden zweiten Freitag freihaben und sich fortbilden können oder eben Zeit für Anderes haben. Es gibt so ganz viele kleine strukturelle Veränderungen, und die fangen an einer ganz unteren Ebene an.

Es ist einerseits hilfreich, sich das für sich selbst bewusst zu machen, und andererseits aber auch Strukturen zu schaffen, in denen diese internalisierten Vorurteile weniger Chancen haben. Beispielsweise sollten Bewerbungskommissionen divers zusammengestellt sein. Gerade bei Unternehmen ist es super, wenn man Lebensläufe anonymisieren kann, weil dann diese Vorurteile gar nicht erst in Entscheidungsprozesse einfließen. Das ist Offenheit von Anfang an!

PL: Herzlichen Dank für das Interview.

Iris Witt

Klima retten – demokratisch und in Vielfalt In der Diversität liegt der Schlüssel

„Gingen wir bisher davon aus, dass der Schlüssel zur Lösung von Problemen nur darin lag, die eine richtige Person zu finden, deren Antwort uns das Problem löst, so suchen wir jetzt nach dem richtigen Setting, welches Gruppenintelligenz am besten fördert.“
(Claudine Nierth 2021, S. 131)

Die Klimakrise als einzigartige Menschheitsaufgabe erfordert ein möglichst rasches und globales politisches Zusammenwirken. Demokratien haben aufgrund ihrer angestrebten gleichberechtigten Teilhabe von möglichst vielen Menschen das Potential, die unterschiedlichen Erfahrungen und die Intelligenz der Gruppe für eine nachhaltige Transformation zusammenzubringen. Gerade also in der Unterschiedlichkeit der Menschen kann der Schlüssel liegen, die drohende Klimakatastrophe zu verhindern. Iris Witt lädt in ihrem Denkanstoß ein, die Rolle der politischen Bildung dabei zu überdenken.

Diversität ist das Kennzeichen von allem Leben, jedes Lebewesen ist einzigartig und damit verschieden. Die Vielfalt aller Lebewesen auf unserem Planeten ist im Laufe der Evolution in Millionen Jahren entstanden und es hat eine ausbalancierte Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten stattgefunden. Diversität ist eine Gemeinsamkeit, die Menschen weltweit eint. Wenn wir Diversität nicht als defizitär, sondern als evolutionäre und kreative Kraft der Menschen betrachten, dann kann genau diese Diversität auch die Demokratie beleben und sogar als Schlüssel für das aktuell dramatischste Menschheitsproblem dienen: die drohende Klimakatastrophe. Demokratie ist die Staatsform, die es nicht nur am besten ermöglicht, die Diversität der Menschen weitestgehend in die Gesellschaft mit einzubeziehen und unterschiedliche Ansichten und Lebensweisen gleichzeitig zu ermöglichen, sondern sie kann auch Rahmenbedingungen schaffen, die die Gruppenintelligenz in die Gesellschaftsentwicklung einbeziehen können. Für ein gemeinwohlorientiertes Zusammenwirken von möglichst unterschiedlichen Menschen benötigen wir entsprechende Strukturen und Kompetenzen. Auch hier gilt die Erkenntnis: Die Demokratie der Vielfalt muss gelernt werden und dafür benötigen wir politische Bildung.

Die politische Einmischung der Vielen

„Eine globale Erwärmung von 1,5 °C und 2 °C wird im Laufe des 21. Jahrhunderts überschritten werden, es sei denn, es erfolgen in den kommenden Jahrzehnten drastische Reduktionen der CO₂- und anderer Treibhausgasemissionen.“ (Claudine Nierth 2021, S. 14)

Das individuelle, politische und wirtschaftliche Handeln der aktuellen Generation hat eine direkte und für zukünftige Generationen unwiderrufliche Auswirkung auf

die Gesundheit des Planeten Erde. Die jetzt lebenden Menschen befinden sich in einem einmaligen Zeitfenster von nicht einmal 10 Jahren, in denen sie die dramatischsten Klimaveränderungen noch stoppen können (vgl. Umweltbundesamt 2019). Das größte Problem der Menschheit ist die Überschreitung der Planetaren Grenzen (vgl. Deutsche Umwelthilfe 2022). Einschneidende Veränderungen hin zu einem kritischen Nachdenken sind darüber notwendig, was den Klimawandel verursacht, wie er verringert werden kann und wie eine globale Welt- und Schicksalsgesellschaft es sicherstellen kann, dass heute und in Zukunft nur innerhalb der Planetaren Grenzen agiert wird. Wir stehen unter Zeitdruck vor der gewaltigen Menschheitsaufgabe, die Erderwärmung noch in den nächsten Jahren zu stoppen. Da ist es auf den ersten Blick nachvollziehbar, wenn die Lösung in einer starken Führungspersönlichkeit gesucht wird. Die Diversität unserer Bevölkerung wird als defizitär und störend für schnelle Entscheidungen gesehen. Diversität sollte aber als Teil der Lösung genutzt werden, da in der Unterschiedlichkeit von Menschen der Schlüssel für gemeinsame Lösungen der aktuellen Menschheitsaufgaben steckt.

Die Zeit drängt und benötigt wird der Erfahrungsschatz und das Wissen von möglichst vielen Menschen. In diesem Sinne betont Claudine Nierth in ihrem Buch „Die Demokratie braucht uns“, dass eine Gruppe klüger ist als die Summe der einzelnen Beiträge und wie Diversität dafür förderlich ist. (Nierth 2021, S. 128) Sie beschreibt bestimmte Voraussetzungen, unter denen die kollektive Intelligenz besondere Entfaltung bietet und erfährt. Fertigkeiten wie Zuhören, Förderung der Selbstverantwortung und eine vermittelte psychologische Sicherheit ermöglichen es, die verborgene Intelligenz der Vielen nutzbar zu machen. Die Menschen müssen mehr Erfahrungen mit demokratischer Teilhabe machen, denn damit wach-

sen auch der Zusammenhalt der Gesellschaft und das Zugehörigkeitsgefühl zur Gemeinschaft (vgl. Nierth 2021, S. 145). Wenn wir es schaffen, die bisher zu wenig genutzten Potentiale der Menschen für unsere Demokratie und die Generationenaufgabe der Klimaretter zu nutzen, können wir die Staatsform Demokratie auf eine höhere Entwicklungsstufe bringen, so Nierth. Notwendig dafür sind die politische Teilhabe und Eingebundenheit der Mehrheit der Bevölkerung, eine stärkere dezentrale und regionale Vernetzung und eine Professionalisierung dieser Mehrheit, die damit kompetent politische Entscheidungen voranbringen kann (vgl. Nierth 151). Die weltweiten Auswirkungen und wechselseitigen Veränderungen können nicht allein durch mathematische Modellrechnungen erklärt werden, sondern erfordern die Fähigkeit, verschiedene Denkansätze miteinander in Beziehung zu bringen, sich in die Denk- und Erfahrungswelten anderer hinein-zudenken, ebenso eine Bereitschaft und Kompetenz des Austauschs. Beispielhaft sei hier die Verengung der heutigen Wirtschaftswissenschaft genannt, denn obwohl die Ökonomik eine Vielfalt an Theorien und Methoden bietet, beschränkt sich der wissenschaftliche Diskurs meist auf einen einzigen Ansatz – den der Neoklassik (vgl. Netzwerk Plurale Ökonomik 2022). Die Auseinandersetzung mit der Wirtschaft und ihrer Lehre ist wichtig, denn die Art und Weise, wie wir verstehen, wie sie funktioniert und wie sie funktionieren sollte, beeinflusst unser Handeln. Tatsächlich gibt es mehr als nur eine Art, über die Wirtschaft zu denken. Menschen vermögen durch Utopiefähigkeit eine Zukunft zu denken, die im Jetzt ein verändertes Handeln bewirken kann. Das Wissen der Vergangenheit und Gegenwart zu verknüpfen, um zukünftiges Handeln zu durchdenken und zu planen, dies ist eine Fertigkeit, die mit Bildung erworben werden kann. In den Mittelpunkt sollten wieder der Mensch und das Gemeinwohl rücken, wir benötigen eine Stärkung der Sozialwissenschaften, die interdisziplinär das plurale Denken gefördert haben. Die besondere dramatische und drängende Situation beim Klimawandel sollte uns dazu bringen, noch einmal alle Dinge vom Kopf auf die Füße zu stellen, um das uns verbliebene Zeitfenster zu nutzen, den nachfolgenden Generationen einen gesunden Planeten zu hinterlassen. So wie die Klimaveränderungen zu großen Teilen menschengemacht sind, so liegt der Schlüssel zu einer guten und friedvollen Weltgesellschaft ebenso bei den Menschen. Der Wissenschaftler Mojib Latif nennt es „soziale Kippunkte“. Auf die Frage, was genau ihn optimistisch auf die Bewältigung der Klimakrise blicken lässt, antwortet er, dass es auch soziale Kippunkte gibt, nämlich wenn eine kritische Masse an Menschen eine nachhaltige Transformation will und dementsprechend handelt (vgl. Latif 2022, S. 94).

Diese Sichtweise erfordert Wissen über menschliches Verhalten, über die Herangehensweise bei komplexen Zusammenhängen und die Fähigkeit von pluralem Denken. Und vor allem erfordert es Erfahrungen im Umgang mit Menschen aus unterschiedlichen Milieus und mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und einen entsprechenden achtsamen und wertschätzenden Umgang.

Unsere derzeitige Lebensweise beutet die Ressourcen des Planeten aus und zerstört das natürliche Ökosystem. Das Konzept der Planetaren Grenzen gibt Aufschluss über den Zustand des Erdsystems. So beschreibt der „Earth Overshoot Day“ den Tag im Jahr, an dem die Menschheit mehr nachwachsende Ressourcen verbraucht hat, als der Planet im gesamten Jahr reproduzieren kann. In Deutschland fiel der Tag in diesem Jahr bereits auf den 4. Mai. Deutschland benötigt eigentlich drei Erden (vgl. Bokschoff 2022) für seine Lebensweise, Katar übrigens neun Erden, während das aktuelle Indien mit 0,76 Erden auskäme. Im Durchschnitt benötigen alle Staaten heute weltweit zusammen 1,75 Erden. Deutlich werden an diesen Rechenbeispielen die wichtigsten Themen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Das Ungleichgewicht des verschwenderischen Lebensstils der Industrienationen im Gegensatz zum in Bezug auf die Planetaren Grenzen ausgewogenen Lebensstil und ein weltweites Überschreiten der Planetaren Grenzen. Diese können nur im globalen Einverständnis geschützt und eingehalten werden. Um die Erdgesundheit heute und in Zukunft zu erhalten, werden tiefgreifende Veränderungen notwendig sein, die insbesondere die Industrienationen betreffen müssen, was demokratisch von der Mehrheit der Bevölkerung getragen und vorangebracht werden sollte.

Bereits 2012 beschlossen die UN-Mitgliedsstaaten 17 globale Entwicklungsziele, die von jedem Staat auf nationale und regionale Ziele und Rahmenbedingungen hin umzusetzen sind. Und schon 2002 ist Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) weltweit auf die bildungspolitische Agenda gesetzt worden. 2020 dann startete das neue UNESCO-Bildungsprogramm: „Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Umsetzung der globalen Nachhaltigkeitsziele“. Wir haben seit vielen Jahren eine weltweite Verständigung darüber und die Thematik findet sich heute, im Jahr 2022, in allen Bereichen wieder, in Unternehmen, in der Schule, in der Politik und im täglichen Leben.

Wir leben in einer Welt-Gesellschaft, die vor großen und drängenden Herausforderungen steht, die ein weltweit abgestimmtes und nachhaltiges politisches Handeln notwendig machen. Es wird darauf ankommen, ob es gelingt, eine kritische Masse an Menschen in einen konstruktiven Austausch zu bringen und die kollektive Intelligenz für die Problemlösungen zu nutzen. Der politischen Erwachsenenbildung kommt dabei eine tragende Rolle zu, denn sie richtet ihre Angebote auf genau die Zielgruppen, die in den nächsten Jahren noch Veränderungen durch- und umsetzen können, und sie kann die dafür notwendigen politischen Rahmenbedingungen thematisieren. Wir benötigen eine Bildung für den Wandel zu einer nachhaltigen Entwicklung. Politische Erwachsenenbildung kann Orte und Gelegenheiten bieten, die Diversität unterschiedlicher Ansichten und politischer Handlungen kennen- und einschätzen zu lernen. Zu fragen ist, wie die politische Bildung angesichts der einzigartigen Menschheits- und Erdsystemkrise Unterstützung bieten kann. So wie politische Bildung in Bezug auf die Menschenrechte und unsere soziale Demokratie keine neutrale Haltung einnimmt

(vgl. Hufer 2009, S. 71), so muss sie es auch in Bezug auf die weltweit vereinbarten Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals, SDG) und ein Handeln innerhalb der Planetaren Grenzen tun. Das politische Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung kann und muss gelernt werden. Es finden sich schon viele Angebote, die BNE und politische Bildung miteinander verknüpfen. Inwieweit die politische Erwachsenenbildung bei der Transformation innerhalb der Planetaren Grenzen eine tragende Rolle spielen sollte, darüber müssen wir uns in unserer Profession noch intensiver austauschen.



Da in der Unterschiedlichkeit von Menschen der Schlüssel für gemeinsame Lösungen der aktuellen Menschheitsaufgaben steckt, sollte der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Diversität bereits in der Schule ermöglicht werden. Zu diesem Zweck hat beispielsweise die Heinrich-Böll-Stiftung (Bundesstiftung) für den Einsatz im Unterricht ab Klasse 10 das Spiel „ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!“ entwickelt. Die Lerngegenstände Freizeit, Demokratie, Flucht und Migration sowie Arbeit stehen jeweils im Mittelpunkt von einem der vier Teilspele. Zu „Arbeit“ werden herausfordernde Situationen im gesellschaftlichen und beruflichen Alltag nachgestellt. Zu „Flucht und Migration“ erarbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam einen Charakter (Avatar) mit einer individuellen Geschichte. Zu „Demokratie“ wird die Einbindung eigener Wünsche und Rechte in politische Prozesse simuliert. Und zu „Freizeit“ wird am Beispiel einer Party der Umgang mit Unterschiedlichkeit in Gruppen thematisiert. Zusatzmaterialien zu jedem dieser Lerngegenstände können im PDF-Format heruntergeladen werden. (vgl. <https://www.boell.de/index.php/de/zusammen-planspiele-im-kurzformat>; 9.9.2022)

Literatur

- Boksich, René (2022): Die Welt ist nicht genug, in: Statista vom 25.3.2022 (<https://de.statista.com/infografik/10574/benoetigte-erden-je-lebensstil-ausgewaehlter-laender/>; 15.6.2022)
- Deutsche Umwelthilfe (2022): Ressourcen (<https://www.duh.de/projekte/planetare-grenzen>; 14.6.2022)
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2017): ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!, Berlin (<https://www.boell.de/index.php/de/zusammen-planspiele-im-kurzformat>; 9.9.2022)
- Hufer, Klaus-Peter (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Latif, Mojib (2022): „Wir haben es selbst in der Hand“, Interview mit Mojib Latif, in: Der Spiegel Nr. 21 vom 21.5.2022, S. 94 f.
- Netzwerk Plurale Ökonomik (2022): Warum plurale Ökonomik? (<https://www.plurale-oekonomik.de/info/#warumplural>; 14.6.2022)
- Nierth, Claudine (2021): Die Demokratie braucht uns! Für eine Kultur des Miteinander. In Zusammenarbeit mit Katharine Höftmann Ciobotaru, München: Goldmann
- Umweltbundesamt (2019): Sonderbericht des Weltklimarates über 1,5°C globale Erwärmung (19.4.2019) (<https://www.umweltbundesamt.de/themen/klima-energie/klimawandel/weltklimarat-ipcc/sonderbericht-des-weltklimarates-ueber-15degc>; 14.6.2022)

Iris Witt bietet als Geschäftsführerin gemeinsam mit ihrem Team in der Heinrich Böll Stiftung NRW politische Bildung im Sinne von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an. Sie engagiert sich zudem für eine Stärkung der politischen Bildung als Landesvorsitzende in Dreierspitze bei der DVPB NW und als Vorständin bei der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung in NRW. Kontakt: iris.witt@boell-nrw.de

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 ein-
setzen. 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 Ge-
richte bis zu den Verträgen zum Schutz der

Menschenrechte. Dieses „Gefüge“ (ebd., S. 54) kann für eine kategoriale historisch-politische Bildung (vgl. Böhm 2019) weiterhin als zivilisatorische Errungenschaft, kurz Zivilisation, bezeichnet werden, wenngleich dabei immer auch die „westlichen“ Überlegenheitselemente kritisch mitreflektiert werden müssen.

Russland und das Völkerrecht: From making to breaking

Welche Konkretion kann der Begriff „Zivilisation“ in modernen Kriegen überhaupt erfahren? Üblicherweise gibt hier die Haager Landkriegsordnung aus dem Jahr 1907 Aufschluss, in der es, ergänzend zur Beschränkung der Methoden und Mittel der Kriegführung („militärische Schädigungshandlungen“), in der sog. Martens'schen Klausel heißt:

„In Fällen, die von den geschriebenen Regeln des internationalen Rechts nicht erfasst sind, verbleiben Zivilpersonen und Kombattanten unter dem Schutz und der Herrschaft der Grundsätze des Völkerrechts, wie sie sich aus den feststehenden Gebräuchen, aus den Grundsätzen der Menschlichkeit und aus den Forderungen des öffentlichen Gewissens ergeben.“ (Herdegen 2009, S. 382 f.)

Fyodor Martens (1845-1909), der russische Diplomat und Völkerrechtler, steht hier für den maßgeblichen Beitrag des zaristischen Russlands zur Entwicklung dieser zivilisatorischen Norm. Als Gründe und Motive für das russische Engagement zählt Michael Riepl den idealistisch-humanitären Zeitgeist am Ende des 19. Jahrhunderts, hohe diplomatische Ansprüche und militärstrategische Überlegungen auf; denn Russland hatte die größte Zahl der Soldaten in einer militärisch rückständigen Armee, sodass für wichtig gehalten wurde, Menschenleben zu schützen. (vgl. Riepl 2022, S. 61 ff.) In ihrer Rezension zur aktuellen Untersuchung von Riepl im Völkerrechtsblog vom 13.4.2022 bringt Caroline von Gall den russisch-sowjetisch-russischen Weg auf die Kurzformel: „While Russia today is a country that breaks international law, in the 19th century it was a country that used to make international law.“ Riepl unterstreicht in seiner Beschreibung des Weges vom Goldenen Zeitalter in das Graue Zeitalter (ebd., S. 139–173), der Wende vom Paulus zum Saulus (ebd., S. 22, 384 ff.), die entscheidende Bedeutung des Prozesses in Nürnberg.

Moskau in Nürnberg

Durch das alliierte Militärgericht von Nürnberg 1945/46, das von der Sowjet-Union maßgeblich mitvorbereitet wurde², sollten Kriegsverbrechen nicht nur, wie durch das Humanitäre Recht der Haager Landkriegsordnung und der Genfer Konventionen, geächtet, sondern auch die dafür Verantwortlichen bestraft werden. Die Leitung der sowje-

tischen Nürnberg-Kommission, in der auch der namhafte russische Völkerrechtler Aron Trainin (1883–1957) mitarbeitete, wurde an Andrej Vyšinskij, dem stellvertretenden Volkskommissar für Auswärtige Angelegenheiten übertragen, dem ehemaligen Staatsanwalt und „Drahtzieher des stalinistischen Großen Terrors“ (Antipow 2015, S. 233). Im Nürnberg-Konzept Stalins lassen sich Muster einer Mentalitätsgeschichte erkennen, auf die das Regime Putins zurückgreifen kann: der Sowjetpatriotismus des Großen Vaterländischen Krieges war eine Verteidigung der Humanität und der Zivilisation gegen die Barbarei, Moskau ein Hort des Humanismus, von dem aus die Rechte der (russischen) Menschen verteidigt werden; das wird gegenwärtig in kriegslegitimatorischer Absicht gegen die Ukraine aufgerufen, ungeachtet der Opfer, die zuerst die durch Stalins Politik hervorgerufene Hungersnot zu Beginn der 1930er Jahre (Naimark 2010, S. 75–83) und dann durch Wehrmacht und Einsatzgruppen auch in der Ukraine zu beklagen waren. (Antipow 2015, S. 266) Denn als Fazit der sowjetischen Nationalitätenpolitik während des Zweiten Weltkrieges, auch im Hinblick auf die offensichtliche Zentralität der Judenvernichtung in Mittel- und Osteuropa, fasst Antipow zusammen:

„Als Hauptopfer dieses ‚Großen Vaterländischen Krieges‘ sollten alle Nationen und Ethnien des multinationalen Staates, das ‚Sowjetvolk‘, vor allem jedoch dessen slawische Titulnationen, in Sonderheit: die Russen erscheinen.“ (ebd., S. 270)

Tatsächlich aber provozierte das Auftreten der Sowjets in Nürnberg auch den Vorwurf der Siegerjustiz und machte die egalitären Begriffe des Völkerrechtes zuschanden; gerade die Angriffskriege gegen Polen und Finnland und die Verbrechen gegen die eigene Bevölkerung sollten unbedingt außerhalb des Gerichtssaals gehalten werden; denn unter dem „tu-quoque-Prinzip“ hätten die deutschen Verteidiger durchaus darauf Bezug nehmen können. (vgl. Hirsch 2020, S. 8 f.)

Nicht außerhalb des Gerichtssaals wollte die sowjetische Anklage die Verbrechen an polnischen Offizieren, die unter der Chiffre „Katyn“ in die Geschichte eingegangen sind, halten. Auf Betreiben der Sowjets war der Punkt in die Nürnberger Anklageschrift mit aufgenommen worden: unter Anklagepunkt III, Abschnitt C (Mord und Misshandlungen an Kriegsgefangenen) hieß es: „Im September 1941 wurden 11.000 kriegsgefangene polnische Offiziere im Katyner Wald in der Nähe von Smolensk getötet.“ (zitiert nach Weber 2015, S. 317) Im Februar 1946 erläuterten die sowjetischen Ankläger, die Massenhinrichtungen seien von einer deutschen Militärformation vorgenommen worden, die sich „unter dem Decknamen ‚Stab 537, Pionierbataillon‘ verborgen hielt.“ (Weber 2015, S. 321). Nach einer detaillierten Beweisaufnahme und Zeugenvernehmung folgten allerdings die westalliierten Richter der sowjetischen Argumentation keineswegs; wegen der Kriegsverbrechen von Katyn wurde in Nürnberg keiner der Angeklagten verurteilt. Der von Stalin unterschriebene Befehl vom

2 Die US-amerikanische Historikerin Francine Hirsch hat eine Untersuchung der sowjetischen Rolle in Nürnberg vorgelegt, mit der sie das liberal-demokratische, westliche Nürnberg-Narrativ um die Ambiguitäten der sowjetischen Beiträge ergänzen will. (Hirsch 2020, S. 6–8)

5.3.1940 zur Liquidation der polnischen „Volkschädlinge“ ist seit 1991 in Russland bekannt. Auch Putin nannte am 10.5.2010 beim Treffen mit dem polnischen Präsidenten Donald Tusk an einem Ehrenmal im Wald von Katyn die Behauptung von der deutschen Täterschaft eine „zynische Lüge“ (*Wiener Zeitung* vom 8.4.2010, S. 4).

Die marxistisch-leninistische Ideologie verstand Recht als ein Machtinstrument und systemabhängiges Überbauelement. Dementsprechend strebte die Sowjet-Union die Stabilisierung eines eigenen Rechtsverständnisses im Rahmen des sozialistischen Internationalismus an. Es war folgerichtig, dass sich die Vertreter der Sowjet-Union nach 1945 aktiv an der weiteren Ausformulierung von VN-Prinzipien wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte oder der Völkermordkonvention beteiligten. Die Sowjets waren also frühe Unterstützer des Kampfes der VN gegen Völkermorde, die sie als Formen des faschistischen Rassismus verstanden (vgl. Pendas 2010, S. 238).

Die menschenrechtsorientierte Zwischenphase mit *Memorial*

Mit dem Ende der Sowjet-Union eröffnete sich die Möglichkeit, die Verbrechen des Stalinismus zu erforschen und damit an die zivilisatorischen Errungenschaften der „Transitional Justice“, also der gerechten Überwindung von Diktaturen und Bürgerkriegen unter den Prinzipien von Öffentlichkeit, Wahrheit und Wiedergutmachung, anzuschließen³. Boris Jelzin, Präsident von 1991 bis 1999, verbot die KPdSU und unterstützte die Arbeit von *Memorial*, 1987 gegründet als Initiativegruppe „Für die Bewahrung der Erinnerung an die Opfer von Gesetzlosigkeit und Repressalien in der Vergangenheit unseres Landes“. (Lezina 2014, S. 166) Die Historikerinnen und Historiker der Organisation forschten in den Archiven zu den Verfolgungen von 1920 bis 1950. Sie dokumentierten die Verbrechen an den ukrainischen Bauern, die manipulierten Hungersnöte und die Opfer der Schauprozesse in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre und des Lagersystems Gulag zwischen 1930 und 1954. Diese Aufklärungs- und Erinnerungsarbeit stand jedoch dem vergangenheitspolitischen Projekt Putins immer deutlicher im Wege: Die Erinnerungen an das zaristisch-imperiale wie das sowjetisch-stalinistische Staatswesens sollten in einen umfassenden Staatspatriotismus integriert werden (siehe Scherrer 2014).

Schon unter Jelzins Präsidentschaft gab es einen Zusammenhang von Repression nach innen und militärischer Aggression nach außen (vgl. Behrends 2022). Die gewaltsame Sicherung russischer Einflusszonen im Kaukasus sollte nicht durch das menschenrechtliche Engagement des zivilgesellschaftlichen Sektors in der russischen Gesellschaft gestört werden. Mit den beiden

Tschetschenienkriegen (1994–1996 und 1999–2009) wurde der neue Spielraum wieder eingeschränkt. Die Arbeit von Sergej Kowaljow (1930–2021), für *Memorial* in den Obersten Sowjet gewählt und von 1990 bis 1993 Vorsitzender des parlamentarischen Komitees für Menschenrechte, wurde beispielsweise von Jelzin selbst wegen dessen Kritik an den Menschenrechtsverletzungen im ersten Tschetschenienkrieg zunehmend erschwert. Die zum Jahresende 2021 in Russland aufgelöste Menschenrechtsorganisation *Memorial* gab zuletzt die Verzehnfachung der Zahl der politischen Gefangenen in Russland seit 2015 bekannt, nach dem Beginn des Krieges in der Ukraine kamen noch einmal 15 000 dazu. (Perragin 2022, S. 10) Elemente der politischen Strafjustiz sind

„ein neues Blasphemiegesetz, höhere Geldstrafen für nicht genehmigte Versammlungen, eine verschärfte Kriminalisierung; ‚Diffamierung‘ von Regierungsvertretern und ‚Respektlosigkeit‘ gegenüber Ordnungskräften wurde als Straftat geahndet, jede Form der Unterstützung‘ für einen Staat oder eine Organisation, die ‚die Sicherheit Russlands bedrohen‘, als Hochverrat. Und das Gesetz über ‚ausländische Agenten‘ diente dazu, die Tätigkeiten aller Organisationen, die Geld aus Drittländern erhalten, drastisch einzuschränken.“ (ebd.)

Russland und der IStGH

Im Jahr 2008 startete Russland eine fünftägige Militäroperation gegen Georgien. Sie wurde völkerrechtlich als Schutzmaßnahme für die Völker in Abchasien und Ossetien gegen Angriffe Georgiens legitimiert, obwohl Südossetien Teil des georgischen Staatsgebietes war. Die dortigen Separatisten hatten sich unter den Schutz Moskaus gestellt, für die Bewohner gab es russische Pässe. Da Georgien Mitgliedsstaat des Internationalen Strafgerichtshofs ist, konnte der IStGH eine Untersuchung eröffnen. Aber erst im Frühjahr 2022 wurden Haftbefehle gegen drei hohe Funktionäre Südossetiens eröffnet, die während des Krieges gegen Georgien hohe Regierungsämter bekleideten. Chefankläger Karim Khan teilte in Den Haag mit, dass die Männer verdächtigt würden, Kriegsverbrechen begangen zu haben. Darunter fallen Misshandlungen, Folter, Geiselnahme und illegale Vertreibung georgischer Bürgerinnen und Bürger. (siehe *Die Zeit* vom 31.3.2022, S. 2)

Nach dem Aufstand unterschiedlicher Kräfte in Kiew im Winter 2013/2014 (siehe Bartkowski 2014) wurde der Sturz der prorussischen Regierung Janukowytch zur entscheidenden Legitimation der russischen Völkerrechtsbrüche gegenüber der Ukraine, indem er als faschistischer Putsch (zu Realität und Propaganda des Bildes ‚Ukrainische Faschisten‘ siehe Davies 2022; Gabowitsch 2022; Borovyk 2022a) verunglimpft wurde. Die neue Regierung in Kiew – die Ukraine ist nicht Vertragsstaat des IStGH (zu den Begründungen siehe Senatorowa 2018) – begab sich nach Artikel 12,3 des Römischen Statuts unter die Rechtsprechung des IStGH für Verbrechen, die auf ihrem Territorium während des Aufstandes zwischen dem

3 Das Konzept von „Transitional Justice“ (TJ) wurde in den 1990er Jahren entwickelt, „um die im Zuge von Erfahrungen in Lateinamerika entwickelten Ideen einer TJ in ein universelles Konzept für die Ablösung von Diktaturen durch Demokratien zu verwandeln; v.a. in Osteuropa ist das Ergebnis eher ernüchternd.“ (Huhle 2022, S. 222)

21.11.2013 und dem 22.2.2014 begangen wurden. Die damalige Chefanklägerin Fatou Bensouda befand 2015, die begangenen Verbrechen seien nicht so systematisch und ausgedehnt gewesen, dass ein Hauptverfahren gerechtfertigt wäre. Allerdings wurde das Mandat dann auf die Untersuchung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit in der Ostukraine erweitert. Kurz nach Beginn der Invasion gab Karim Khan bekannt, dass die Untersuchungen jetzt verstärkt werden (ICC 2022; Überblicke zur aktuellen völkerstrafrechtlichen Situation: Ambos 2022a; Hiéramente 2022; Schunda 2022; Schaller 2022; Rath 2022; Veser 2022).

Russland hatte das Römische Statut des IStGH noch nicht ratifiziert (also durch die nationalen Verfassungsorgane genehmigt) und seine Unterschrift im Jahr 2018 wieder zurückgezogen mit der Begründung, die Arbeit des Gerichtes sei teuer und ineffektiv. Nach dem 24.2.2022 begann der neue Chefankläger Karim Khan, von 39 Vertragsstaaten dazu aufgefordert, auf der Grundlage der schon vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu Verbrechen auf dem Boden der Ukraine zu ermitteln. (vgl. Kress 2022) Wo, gegen welche Täter und mit welchen Anklagepunkten am Ende Prozesse stattfinden werden, lässt sich zurzeit noch nicht absehen.⁴

Völkermord: Kampfbegriff oder beweisbarer Verbrechenskomplex?

Der Zweite Weltkrieg mit dem Überfall durch die Wehrmacht und den über 20 Millionen sowjetischen Toten ist logischerweise eine symbolische Ressource für die russische Propaganda. Ihr Missbrauch beginnt jedoch schon mit der aktuellen Reinterpretation des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses: Verhandelt worden sei neben dem deutschen Angriffskrieg der Völkermord an der sowjetischen Bevölkerung. Allerdings spielte Völkermord in Nürnberg weder als Verbrechenstatbestand noch als umgangssprachliche Bezeichnung für Massenverbrechen gegen bestimmte ethnische Gruppen eine zentrale Rolle. Genozid gelangte immerhin in die Nürnberger Anklage, doch im Urteil des Gerichts kam der Begriff gar nicht vor.

Bekanntlich war der Einsatz von Rafael Lemkin erst mit der Verabschiedung der entsprechenden Konvention am 9.12.1948 erfolgreich (vgl. Huhle 2016, S. 30). Zu Beginn des Krieges in der Ukraine, den Russland mit der Begründung begonnen hatte, einen Völkermord an der russischen Bevölkerung im Donbass zu verhindern, hat der Internationale Gerichtshof (IGH), der ebenfalls seinen Sitz in Den Haag hat, am 16. März 2022 eben dies mit großer Mehrheit verneint. Die Entscheidung ist folgenlos geblieben, der IGH kann sein abschließendes Urteil, dass der Angriff eingestellt werden müsse, nicht durchsetzen. Der bemerkenswerte völkerrechtliche Sachverhalt ist dabei: Art. 9 der Völkermordkonvention sieht vor, dass Streitfälle zwischen den Vertragsstaaten dem IGH unterbreitet werden. Und indem Russland sich zum Verteidiger der Völkermordkonvention macht, unterstellt es sich zumin-

dest hier dem Völkerrecht und der Völkermordkonvention, um deren ultimativen Auftrag, Völkermord zu verhindern, für sich in Anspruch zu nehmen. Der ukrainische Historiker Mykola Borovyk wies zuletzt den Aufstieg des Begriffes Völkermord in Zusammenhang mit der antiukrainischen Mobilisierung in einem Vortrag beim Potsdamer Einstein-Forum nach. (Borovyk 2022b) Demgegenüber liegt es näher, bei den russischen Kriegszielen und der Kriegsführung von Genozid zu sprechen. Der Osteuropahistoriker Schulze Wessel (2022) stellt dazu fest:

„Wie der Faschismusbegriff ist auch der Begriff des Völkermords oder des Genozids als wissenschaftliches Konzept und als politisches Schlagwort doppeldeutig. [...] Russlands Kriegsführung gegen die Ukraine zeichnet sich durch die Merkmale eines intendierten Völkermords aus, wie eine rechtswissenschaftliche Studie des Wallenberg Centre for Human Rights aufzeigt: Russland begeht gezielte Kriegsverbrechen gegen ukrainische Zivilisten, zerstört lebenserhaltende Infrastrukturen wie Krankenhäuser und Energie- und Wasserversorgung, negiert und dämonisiert die Ukraine als Nation und hat eine Million Ukrainerinnen und Ukrainer, darunter etwa 200 000 Kinder, aus den besetzten Gebieten nach Russland deportiert.“

Die Entscheidung, ob die Verbrechen, auf die sich der Fokus von völkerstrafrechtlichen Ermittlungen richtet, angemessener unter Völkermord oder unter Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen gefasst werden, kann als eine strategische Entscheidung interpretiert werden (Kemmerer 2022):

„Den Ukrainern geht es um den Nachweis eines Genozids, der die Absicht zur Vernichtung einer ganzen nationalen, ethnischen, rassischen, religiösen oder sozialen Gruppe voraussetzt – und ein Einschreiten der Staatengemeinschaft forcieren müsste. Auf deutscher Seite hingegen (und auch in den Äußerungen der EU-Kommissionspräsidentin) liegt der Fokus auf dem weiter gefassten Tatbestand der Verbrechen gegen die Menschlichkeit.“

Aus menschenrechtlicher Sicht soll hier eine gewisse Skepsis gegenüber dem inflationären Begriff „Genozid“ angemeldet werden. Zum einen erschwert die Erweiterung des juristischen zu einem politischen und oft rhetorisch gebrauchten Begriff seine intendierte völkerstrafrechtliche Wirkung, weil ihm damit die „Rückbindung an die Autorität und sachliche Kontrolle der juristischen Instanzen“ (Huhle 2016, S. 20) fehlt. Und schon im Vorfeld der Verabschiedung der Konvention von 1948 gab es zwei grundlegende Probleme: Politische und soziale Gruppen sind nicht in die Liste derer aufgenommen, die durch diesen völkerrechtlichen Vertrag geschützt sind. Damit ist beispielsweise der „Völkermord“ der Roten Khmer in Kambodscha 1974 im Sinne des Wortes keiner mehr; die Opfer waren, wie bei anderen kommunistisch-stalinistisch-maoistischen Großverbrechen auch Teil einer politischen oder sozialen Gruppe. Zum anderen bringt die Definition „nationale, ethnische, rassische oder religiöse

4 Den Stand (Ende Juli) im völkerstrafrechtlichen Umgang mit Kriegsgefangenen resümieren Marlene Grunert und Reinhard Veser (Grunert / Veser 2022, S. 8).

Gruppe“ (Artikel 2 der Konvention, seit 2002 so auch im deutschen Völkerstrafgesetzbuch, Artikel 6) immer auch die kulturelle Dimension und das Problem des schwer zu bewertenden „kulturellen Genozides“ (beispielsweise bei Gesetzen über den Gebrauch der Muttersprache) mit sich. Als besser handhabbare rechtliche Definition plädiert Huhle für „Crimes against Humanity“ als Taten, „die im Rahmen eines ausgedehnten oder systematischen Angriffs gegen die Zivilbevölkerung und in Kenntnis des Angriffs“ (Huhle ebd., S. 37) begangen worden sind. Und zur Beschreibung von schweren, systematischen und langandauernden Menschenrechtsverbrechen ohne direkte rechtliche Qualifizierung könnte auf den schon im Nürnberger Verfahren verwendeten Begriff „atrocities“ zurückgegriffen werden. (Huhle, ebd.)

Fazit

Moskau nutzt die Elemente des Völkerrechtes und ‚interpretiert‘ sie im Sinne der russischen Sicherheitsinteressen und seiner antifaschistischen Geschichte. Diese Lesart motiviert den Blick auf die hier skizzierte Entwicklung. Für eine Auseinandersetzung in der Bildungsarbeit sollte festgehalten werden: Auch wenn völker(straf)rechtliche Normen interpretierbar sind und in der Praxis entsprechend den nationalen Interessen gehandhabt werden, liegen ihnen doch Grundregeln der Völkerrechtsgemeinschaft zugrunde, die nicht beliebig sind. In ihnen „kommt ein Mindestmaß an gemeinsamen Grundwerten zum Ausdruck“ (Herdegen 2008, S. 47). Den ambivalenten Umgang Russlands mit dem Völkerrecht kennzeichnet Christian Schaller im Jahr 2018 so: Zum einen verteidige Moskau das Nichteinmischungsprinzip, die Autorität des Sicherheitsrates und die Normen und Prinzipien der VN mit kritischer Spitze gegen ‚den Westen und seine Doppelstandards‘. (siehe Schaller 2018, S. 5f.)⁵ Zum anderen handle Russland dann nach eigenen Regeln, wenn es um seine „Vorherrschaft im postsowjetischen Raum“ und um seine „privilegierten Interessen“ gehe (ibd., S. 5) Das Nichteinmischungsprinzip und die individuellen Menschenrechte spielten dann eine untergeordnete Rolle, wenn es um die Rechte russischer Bürger und russischsprachiger Menschen im „nahen Ausland“ (ibd.) gehe. Die internationalen, VN-gestützten

Konfliktlösungsmechanismen würden so untergraben. (ibd., S. 6).

Der Angriffskrieg, den Russland gegenwärtig in der Ukraine führt, kann nicht als eine mögliche Interpretation des Völkerrechtes verteidigt werden; der offensichtliche Bruch mit den universellen Normen zeigt sich auch in der Kombination von nach außen gerichteten imperialen Absichten und innerer Missachtung der Menschenrechte, die ja Teil des Völkerrechtes und eine Grundlage des Völkerstrafrechtes geworden sind. Die Politik von Gewalt, Angst und Repression findet sowohl nach innen als auch nach außen statt. Dabei gab es auch in der russisch-sowjetischen Geschichte durchaus Beiträge zur zivilisatorischen Zähmung von zwischenstaatlicher Gewalt. Und die 1990er Jahre waren auch eine Phase der Auseinandersetzung mit der eigenen, stalinistischen Doppelbödigkeit bei der antifaschistischen Verteidigung von Humanität und Menschenrechten.

Literatur

- Ambos, Kai (2022a): Ukraine-Krieg und internationale Strafrecht, in: Deutsche Richterzeitung, 100. Jg., Heft 4, 2022, S. 170–173; (https://www.department-ambos.uni-goettingen.de/data/documents/Veroeffentlichungen/epapers/DRiZ_4-2022_Ambos_S170.pdf; 12.8.2022)
- Ambos, Kai (2022b): Die ukrainische Verfolgung völkerrechtlicher Verbrechen ist durch Zweifel belastet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 1.6.2022 (<https://www.faz.net/einspruch/ukrainische-verfolgung-voelkerrechtlicher-verbrechen-18073903.html>; 8.9.2022)
- Antipow, Lilia (2015): „Die wahrhaft räuberischen Pläne der hitlerischen Angreifer gegen die Sowjet-Union.“ Zur Eröffnungsrede des sowjetischen Hauptankläger Roman Rudenko, in: Nürnberger Menschenrechtszentrum (Hrsg.), S. 227–277
- Bartkowski, Maciej (2014): Analyse: Die Maidan-Revolution in der Ukraine – Gewaltloser Widerstand in gewaltgeladener Situation, Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/themen/europa/ukraine/181536/analyse-die-maidan-revolution-in-der-ukraine-gewaltloser-widerstand-in-gewaltgeladener-situation/>; 16.6.2022)
- Behrends, Jan C. (2022): Unter dem deutschen Radar. Die postsowjetischen Kriege 1991 bis 2022, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 79. Jg., Heft 28-29, S. 21–27
- Böhm, Otto (2019): Die Suche nach Schuld und Gerechtigkeit. Eine politische Fachdidaktik des Internationalen Militärtribunals von Nürnberg, Hochschulschrift FAU Erlangen (urn:nbn:de:bvb:29-opus4-120812; 16.6.2022)
- Böhm, Otto / Huhle, Rainer (2015): „Die wahre Klägerin vor den Schranken dieses Gerichts ist die Zivilisation.“ Zur Eröffnungsrede des amerikanischen Hauptanklägers Robert H. Jackson, in: Nürnberger Menschenrechtszentrum (Hrsg.), S. 21–60
- Borovyk, Mykola (2022a): „Die Ukraine ist nicht einmal ein Staat“. Von der Geschichtsfälschung zum Angriffskrieg, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 67. Jg., Heft 4, S. 47–53 (<https://www.blaetter.de/ausgabe/2022/april/die-ukraine-ist-nicht-einmal-ein-staat>; 12.8.2022)

5 „Der Nato-Einsatz gegen Jugoslawien und die Unterstützung der Unabhängigkeitsbestrebungen des Kosovo, der Einmarsch in Afghanistan und im Irak, der Sturz des Gaddafi-Regimes in Libyen oder die Luftschläge gegen die Assad-Regierung – all diese Fälle belegen nach Einschätzung Russlands, wie sehr sich der Westen vom Völkerrecht abgewandt hat.“ (Schaller 2018, S. 5); siehe auch Gresh zur verbreiteten Wahrnehmung im „Globalen Süden“: „Aus der Perspektive des Globalen Südens konstatiert etwa Tedros Adhanom Ghebreyesus, Präsident der Weltgesundheitsorganisation (WHO), dass das Geschehen in Tigray und in Jemen, Afghanistan oder Syrien nicht dieselbe Aufmerksamkeit erhalte wie der Krieg in der Ukraine: ‚Ich weiß nicht, ob die Welt dem Leben von Schwarzen und Weißen die gleiche Beachtung schenkt.‘ Der WHO-Chef hatte schon im Hinblick auf die Coronakrise bemerkt, manche Menschen seien offenbar ‚gleichere als andere‘.“ (Gresh 2022, S. 7)

- Borovyk, Mykola (2022b): „Russische Propaganda: Instrumentalisierung des Völkermords bei dem Angriff auf die Ukraine“. Redebeitrag auf der Konferenz Hijacking Memory 2022 (<https://www.hkw.de/de/app/mediathek/video/91272>; 12.8.2022)
- Davies, Franziska (2022): Das Feindbild vom ukrainischen ‚Faschisten‘, in: evangelische aspekte. Die Zeitschrift der Evangelischen Akademikerschaft in Deutschland, 32. Jg., Heft Mai 2022, S. 21–23
- Gabowitsch, Mischa (2022): Von „Faschisten“ und „Nazis“. Russlands Geschichtspolitik und der Angriff auf die Ukraine, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 67. Jg., Heft 5/22, S. 55–62 (<https://www.blaetter.de/ausgabe/2022/mai/von-faschisten-und-nazis>; 8.9.2022)
- Gall, Caroline von (2022): Russia's Approaches to International Humanitarian Law, Völkerrechtsblog vom 13.4.2022; Articles written by Caroline von Gall on Völkerrechtsblog (voelkerrechtsblog.org; 16.6.2022)
- Gresh, Alain (2022): Asymmetrische Aufmerksamkeit Warum der Globale Süden das westliche Narrativ zum Krieg in der Ukraine nicht teilt, in: Le monde diplomatique Mai 2022, S. 7
- Grunert, Marlene / Vesper, Reinhard (2022): Wie Russland und die Ukraine mit Kriegsgefangenen umgehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.7.2022, S. 8
- Herdegen, Matthias (2009): Völkerrecht. 8., überarb. und erw. Aufl., München: Beck
- Hiéramente, Mayeul (2022): Ukraine-Krieg: eine völkerstrafrechtliche Einordnung, in: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (<https://dgvn.de/meldung/einvoelkerrechtlicher-blick-auf-den-ukraine-krieg>; 16.6.2022)
- Hirsch, Francine (2020): Soviet Judgment at Nuremberg: A New History of the International Military Tribunal after World War II, Oxford: University Press
- Hirsch, Francine (2022): Ukraine and Russia Are Both Looking to the Nuremberg Trials – But Finding Different Lessons in the History (<https://time.com/6181464/ukraine-war-crimes-nuremberg/>; 12.8.2022)
- Hoffmann, Stefan-Ludwig (2010): Zur Genealogie der Menschenrechte, in: Hoffmann, Stefan-Ludwig (Hrsg.): Moralpolitik. Geschichte der Menschenrechte im 20. Jahrhundert, Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 7–37
- Huhle, Rainer (2016): Völkermord. Kurze Geschichte eines unglücklichen Begriffs, in: Fritz Bauer Institut (Hrsg.), Der Völkermord an den Armeniern 1915/16, Einsicht 15, Bulletin des Fritz Bauer Instituts, S. 30–38
- Huhle, Rainer (2022): „Transitional Justice“ – Wege und Sonderwege, in: Jahrbuch für Historische Kommunismusforschung, Berlin: Metropol Verlag, S. 205–224
- ICC (International Criminal Court) (2022): Ukraine (<https://www.icc-cpi.int/ukraine>; 16.6.2022)
- Kemmerer, Alexandra (2022): Zweifacher Betreff Die Ermittlungen wegen russischer Kriegsverbrechen in der Ukraine haben begonnen. In begrifflichen Vorentscheidungen spiegeln sich politische Interessen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.4.2022, S. 13
- Kress, Claus (2022): Gigant ohne Glieder Zur Reform des ICC, in: FAZ NET vom 27.7.2022 (<https://www.faz.net/aktuell/politik/staat-und-recht/strafgerichtshof-gigant-ohne-glieder-18203039.html>; 12.8.2022)
- Lezina, Evgenija (2014): Memorial und seine Geschichte. Russlands historisches Gedächtnis, in: Osteuropa, 64. Jg., Heft 11-12, S. 165–176
- Naimark, Norman M. (2010): Stalin und der Genozid, Berlin: Suhrkamp Verlag 2010
- Nürnberger Menschenrechtszentrum (Hrsg.) (2015): Das Internationale Militärtribunal von Nürnberg 1945/46. Die Reden der Hauptankläger, neu gelesen und kommentiert. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt. Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- Pendas, Devin O. (2010): Auf dem Weg zu einem globalen Rechtssystem? Die Menschenrechte und das Scheitern des legalistischen Paradigmas des Krieges, in: Moralpolitik, Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 226–255
- Perragin, Charles (2022): Die gefangenen Seelen Die russische Strafjustiz kehrt zu den repressiven Methoden der Sowjetunion zurück, in: Le monde diplomatique, Juli 2022, S. 10–11
- Rath, Christian (2022): Ermittlung des Internationalen Strafgerichtshofs: Was droht Putin?, in: Vorwärts vom 4.3.2022 (<https://www.vorwaerts.de/artikel/ermittlung-internationalen-strafgerichtshofs-droht-putin>; 8.9.2022)
- Riepl, Michael (2022): Russian contributions to international humanitarian law, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Schaller, Christian (2018): Völkerrechtliche Argumentationslinien in der russischen Außen- und Sicherheitspolitik Russland, der Westen und das „Nahe Ausland“, SWP-Studie Juni 2018: Berlin
- Scherrer, Jutta (2014): Russland verstehen? Das postsowjetische Selbstverständnis im Wandel, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 64.Jg., Heft 47-48, S. 17–26 (<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/194818/russland-verstehen/>; 8.9.2022)
- Schulze Wessel, Martin (2022): Faschismus? Genozid? Vernichtungskrieg? in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25.7.2022, S. 6
- Schunda, Regine (2022): Krieg und Frieden in der Ukraine – der Ukraine-Krieg aus völkerrechtlicher Sicht, insbesondere mit Blick auf die Menschenrechte, in: Nürnberger Menschenrechtszentrum (<https://www.menschenrechte.org/wp-content/uploads/2022/05/Krieg-und-Frieden-in-der-Ukraine.pdf>; 16.6.2022)
- Senatorowa, Oksana (2018): Die Ukraine und der Internationale Strafgerichtshof: Der lange Weg zur Gerechtigkeit <https://www.bpb.de/themen/europa/ukraine/279919/analyse-die-ukraine-und-der-internationale-strafgerichtshof-der-lange-weg-zur-gerechtigkeit/>; 8.9.2022)
- Weber, Claudia (2015): Krieg der Täter. Die Massenerschießungen von Katyń. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Jakob Schissler

Die USA und ihre Kriegskonstruktionen

Die Alliierten stützten ihre Argumentation bei den Kriegsverbrecherprozessen gegen das Deutsche Reich 1946 auf die Tatsache des Angriffskrieges durch Nazi-Deutschland. Damit schufen sie indirekte Legitimationen für andere Kriegsformen. Dies war anscheinend gewollt. Jedoch traten „nach Nürnberg“ andere Faktoren in den Vordergrund: vor allem die Tatsache der „hohen Kollateralschäden“. Die USA haben in der Folge nur bedingt völkerrechtliche Regelungen in ihre Politik aufgenommen. Seit dem Koreakrieg (1950–1953) bauten die USA ihre überdimensionale Kriegswirtschaft auf. In den Blick gerieten vor allem sogenannte „low intensity conflicts“. Diese hatten während der Entkolonialisierung Konjunktur. E. Tammy Kim nannte diese Kriegsführung der USA den „forever war“ oder auch den „permanenten Krieg“. Mit dem Übergang zum „unipolaren Moment“ in der Weltpolitik, hat „The war against terror“ diese Form der Kriegsführung ganz offen angenommen. Man bezeichnet amerikanischerseits diese Kriegsform auch als „intra war“. Seit kurzem aber wird die neue Form des allumfassenden Krieges wieder theoretisiert – der „inter war“. Diese Strategie ist gegen China gerichtet. Es ist fraglich ob man Kriege so scheinpräzise in Formeln packen kann: Sie sind ihrer Natur nach soziale Aktionen, die man durch Friedensstrategien beenden sollte. Woran es gegenwärtig mangelt.

Da in der Gegenwart so mannigfaltig über das Phänomen Krieg gesprochen und gedacht wird – zurecht –, wäre es vonnöten, nicht nur den schockierenden Tatbestand von Putins Kriegsführung zu thematisieren, sondern auch das Verständnis von Krieg durch die Supermacht USA zu beleuchten.

Der Krieg in der Ukraine, der uns mit seinen schrecklichen Bildern heimsucht, ist schon deshalb so schrecklich, weil wir in Europa nicht mehr an Krieg gewöhnt sind. Die Jahre nach 1945 haben uns von diesem Phänomen entfremdet. Dabei ist es Tatsache, dass nach 1989/90 mehr Kriege geführt wurden als die 40 Jahre zuvor (Lears 2022). Den schrecklichsten Hintergrund für unsere Vorstellungen von Krieg stellt der Zweite Weltkrieg dar, der von dem Deutschen Reich unter Hitler initiiert wurde. Es war ein Angriffskrieg gegen diverse Nationen in Europa, wie z. B. am Anfang gegen Polen, sodann gegen Frankreich. Seine grausamste Ausprägung sollte er jedoch im Krieg gegen die Sowjetunion finden, deren Auswirkungen auf Deutschland selbst mit aller Wucht zurückfielen. Nach 1945 haben die Alliierten den Hauptverantwortlichen des NS Regimes – so sie noch lebten – den Prozess gemacht. Dabei stand bei den „Nürnberger Prozessen“ die Tatsache des Angriffs im Vordergrund der Anklage. Das ist bei einigem Nachdenken befremdlich; aber es erklärt, dass zumindest die beiden Großmächte, die in Nürnberg das Sagen hatten, der Frage ausweichen wollten, dass man den Krieg selbst verdammen und für alle Zeiten ausschließen wollte. Bestimmte Formen sollten verurteilt werden; der Angriffskrieg als solcher zuerst und vorrangig. Diese Sichtweise ließ sich allerdings nicht lange privilegieren. Nach kurzer Zeit schon nach 1945 rückte das Schrecklichste der beiden Weltkriege in den Vordergrund: die unfassbar große Vernichtung von Menschenleben. Dabei überragte der Holocaust in der Folge alles andere, gefolgt freilich von den 30 Millionen

Toten, die die Sowjetunion zu erleiden hatte und den sechs Millionen Toten des Deutschen Reiches, denen allerdings nur von den betroffenen Familien in stillem Leid gedacht wurde. Der Krieg als Völkermord sollte allerdings im öffentlichen Gedächtnis in den Vordergrund rücken, nicht jedoch im Bewusstsein der Krieg führenden Militärs der beiden Weltmächte.

Diese hatten selbst im Krieg Maßnahmen ergriffen, die sehr wohl den Tatbestand der umfassenden Vernichtung von Zivilbevölkerungen betrafen. In den USA und England war dies der Luftkrieg gegen die deutschen Städte. Man erinnerte sich auch daran, dass im Ersten Weltkrieg die kaiserliche deutsche Armee beschuldigt wurde, in Belgien Verbrechen gegen die Zivilbevölkerung begangen zu haben, aber England konnte nach 1918 recht gut verschleiern, dass seiner Seeblockade in Europa eine halbe Million Verhungerte zum Opfer fielen. Und die USA hatten ohne Not ihre beiden Atombomben über asiatischem Territorium gezündet, weil im angelsächsisch/amerikanischen Bewusstsein den Asiaten eine verminderte Qualität als Menschen zugesprochen wurde – in der amerikanischen Tradition eine Übernahme aus der Indianervernichtung. Wohlweislich hatte die USA zwar die Genfer Konventionen anerkannt aber nicht deren Protokolle, die die Art der Kriegsführung einzuschränken gedachten, wie Samuel Moyn 2021 in seinem wegweisenden Werk „Humane: How the United States Abandoned Peace and Reinvented War“ betont. Sehr bewusst haben die USA seitdem genau geprüft, welche völkerrechtlichen Maßnahmen sie anerkennen wollten und welche nicht. Dabei waren die USA einmal diejenigen gewesen, die im Kellogg-Briand-Pakt 1928 den Krieg als solchen ächten wollten. Daraus wurde dann nichts. 1939 soll Präsident Roosevelt den Bombenkrieg gegen die Bevölkerung Warschaws durch die deutsche Luftwaffe als gegen die Menschheit gerichtet angeprangert

haben, ab 1943 flogen die Lincoln Bomber dann gegen deutsche Städte.

Die Staaten haben die Kriege nicht abschaffen können, selbst wenn sie Friedensordnungen, wie die UN geschaffen haben, die die Kriege einhegen sollten. Die in den 1960er Jahren folgenden Kolonialkriege waren ebenfalls von grausamer Art und gegen die Bevölkerungen gerichtet. Das Ende des Kolonialismus, das wohl noch nicht ganz erreicht ist, sah die neuen Kriege, die als „low intensity conflicts“ gedeutet werden, und wohl als bedeutendste Kreation den sogenannten Vietnamkrieg hervorgebracht haben, bei dem man nicht weiß, welchen Sinn er eigentlich gehabt hatte. Danach kam als herausragendes Merkmal „the war on terrorism“, der von Vizepräsident Cheney nach 9/11, 2001, als wohl ewiger Krieg begriffen und seinem Präsidenten George W. Bush schmackhaft gemacht wurde.

Diese Kriege werden in den USA immer als Mächenschaften böser Kräfte von außen dargestellt, wo die gutmeinende USA als die Schutzmacht von Menschenrechten auftritt. Die dabei anfallenden Verluste an Zivilbevölkerung werden, was die Bilder angeht, im Unterschied zum jetzigen Ukrainekrieg, nicht dargestellt. Auch der Irakkrieg gegen Saddam Hussein von 1991, der an sich als ein berechtigter und nicht aus der Bahn geratener Krieg angesehen werden kann, wurde zur Anschauung nur in Blitzen an irgendeinem nächtlichen Himmel vorgeführt. Die Journalisten waren damals „embedded“, soll heißen, bekamen keine Fakten über den Krieg geliefert.

Waren die USA noch im Zweiten Weltkrieg stolz auf ihre grandiose Kriegsindustrie und ihre gewaltige Kriegsmaschinerie, so prägte ihr führender General aus dieser Zeit, der spätere Präsident Dwight D. Eisenhower, den kritischen Begriff „military industrial complex“, weil er damit eine Kongressmacht aus beiden Parteien treffen wollte, die die Aufrüstung der USA weit über militärstrategische Erfordernisse hinaus betrieb. Der Präsident wurde von seinen Beratern auf diesen Begriff festgelegt. Er selbst wollte noch hinzufügen: den „congressional complex“ – genauso könnte man noch den „academic complex“ mit einfügen. Lears moniert in seiner Besprechung des Buches von Moyn (2021), dass derselbe nur ganz nebenbei auch einmal das Lobbywesen der Rüstungs- und Militärindustrie streife, so dass man nicht wirklich einen Eindruck bekomme, welche Herrschaftsstrukturen dieses Monster ausgeprägt habe. Dieses Thema ist auch für David Halberstam (1969) tabu, der ansonsten recht diffizil die Strukturen des Vietnamkrieges unter die Lupe nimmt. Die Zivilarmee des Krieges ist mit Sicherheit genauso groß wie deren militärischer Teil. Ihre Bedeutung ist um ein Wesentliches größer – sie wird uns aber vorenthalten, obwohl wir alle in einer Demokratie leben. Aber selbige veränderte und verändert sich rasant und chamäleonartig. Die gegenwärtige Formation von Demokratie ist aus der „consumer society“ abgeleitet (vgl. im Internet unter „Free Enterprise System“ exemplarisch Study.com 2022).

Hatten die Angriffskriege noch ihre Ziele und rückten die mörderischen Eroberungskriege und Kolonialkriege wegen ihrer Vernichtung von Menschenleben besonders ins Visier einer kritischen Berichterstattung sowie von enga-

gierten Friedensbewegungen, so wurde die Kriegsführung nach dem Vietnamkrieg so diffus, dass die „low intensity conflicts“ nahezu ohne Öffentlichkeiten geführt wurden. Zumeist, wie bei den afrikanischen Massakern, werden wir als Öffentlichkeit gar nicht gewahrt, was eigentlich in solchen Kriegen wie in Uganda oder auch in Afghanistan wirklich passiert. Eins bleibt sicher: Cheney hat zurecht Anspruch darauf, den „permanenten Krieg“ – vielleicht sogar in Anlehnung an Leo Trotzki's Formulierung von der „permanenten Revolution“ – in die Debatte geworfen zu haben. Aber neuerdings sind wieder Kräfte im Spiel, die große Kriege rechtfertigen wollen. So wurde in der „national security strategy“ der USA 2018 eine „inter-state strategic competition“ entworfen, die China im Falle eines „Fehlverhaltens“ eindämmen soll. Gefordert wird in dieser Strategie des Präsidenten Trump, dass die USA im Vorfeld eine eigene Hegemonie errichten sollten – also eine Dominanz kultureller Herrschaft – um ein solches Vorgehen Chinas zu blockieren. (vgl. Colby 2021) (Die „low intensity conflicts“ gleiten damit ins Historische ab, als „intra-state conflicts“.) Der Begriff der Hegemonie hätte sicherlich den geistigen Horizont von Präsident Trump überfordert, aber Präsident Biden, der nunmehr ja sehr erfolgreich mit seiner Freiheits- und Demokratieoffensive im Falle der Ukraine gelandet ist, wird die Vorschläge aus dieser Strategie genau studieren lassen. Denn nach der Ukraine kommt mit Sicherheit das chinesische Meer ins Visier der US-amerikanischen „Freiheitskämpfer“. Aber dafür ist vorgesorgt. Von 2001 bis 2008 installierte die George W. Administration 909 Stationen rund um die Welt. US Truppen, die bislang in 45 Staaten stationiert waren, wurden aufgestockt und in 90 Staaten weltweit präsent gehalten. Besondere Bedeutung erhielt der post-sowjetische Teil des Ostens. 190 Tsd. Soldaten und 115 Tsd. Zivilpersonen betreuen diesen neuen Bereich der Sicherheitsarchitektur (Bulmer-Thomas 2018, S. 232); wobei es sich mit Sicherheit um Stationen der IT- und Cybertechnik handeln dürfte.

Bei allen gegenwärtigen Vorschlägen für eine offensive Kriegsführung wird es darauf ankommen, den Angriffscharakter eines Krieges zu verschleiern und die großen menschlichen Opfer als unvermeidbar zu reklamieren. Das heißt, Opfer müssen zu Kollateralschäden undefiniert werden. Und die Friedensbewegungen müssen als engagierte Bevölkerungen stilisierbar sein, so dass zwar der Frieden immer wieder misslingt, man aber dennoch im Kriegsgeschehen großen Wert auf humanitäre Schutzmaßnahmen, wie Flugverbotszonen oder Korridore für Flüchtlinge, legt und damit die Idee des Friedens mit der des (unabweisbaren) Krieges verknüpft.

Der Ukrainekonflikt exerziert dies schon in Teilen vor. Unabhängig davon, dass der Krieg Putins gegen die Ukraine ein großer Fehler war und ist, so ist doch die Bevölkerung im „freien Westen“ sehr engagiert an dem Kriegsgeschehen beteiligt. Die Bilderflut in den Medien steht für die kompetente Expertise von uns allen, wir wissen jeden Tag genau, was Sache ist. Wir, gar als Volk, und unsere Experten von FAZ, Spiegel und dem anderen Blätterwald sind uns in der Beurteilung des Ukrainekrieges einig, wie nie zu-

vor. Generell läuft die Richtung der Sichtweisen auf ein Paradox zu: Waffen zu liefern, damit Menschen gerettet werden können, also der Perspektive Präsident Selenski und derjenigen der deutschen Ministerinnen und Minister aus der Partei der Grünen zu folgen. Sollten wir Selenski die Panzer liefern und sollte er einen Angriff gegen das russische Militär landen, dann dürften freilich die Menschen damit kaum geschützt werden, und die Rechtfertigungen für die entstehenden „Kollateralschäden“ könnten – wie im Fall Syrien – sehr in eine Pattsituation führen – also den permanenten (Stellungs-)Krieg an Ukraines Ostgrenze bewirken? Das wäre genauso schizophren wie die Formulierung des an sich sprachgewaltigen Präsidenten Obama zu seinen Kriegen: „Wir mussten zwar manchmal Folterungen durchführen, aber wir als eine Nation stehen nicht dafür, so etwas zu machen“. Das Zitat von Lears dazu lautet wörtlich: „We‘ had ‚tortured some folks‘. Obama allowed in a moment of television contrition, but as Moyn puts it, we were ‚not the kind of people who would ever do so again‘.“ (Lears 2022, S. 42) Ich bin nicht sicher, ob diese Formulierung nicht vom Verfasser des Buches, Samuel Moyn „mit“ kreiert wurde.

Genauso, wie jedes Kind lernt, dass der Strom nicht aus der Steckdose kommt – sofern er überhaupt kommt, lernten wir in der Schule, dass ein Krieg nicht mit dem ersten Schuss aus einer Panzerkanone beginnt. Kriege sind, wie die meisten sozialen Ereignisse, voraussetzungsvoll. Seit Thukydides‘ Zeiten wissen wir auch, dass Kriege allgemeine Ursachen haben, und ganz spezifische Ursachen aus konkreten Umständen heraus sie auslösen. Außerdem wäre es an dieser Stelle vonnöten, ein paar Bemerkungen zum Imperium USA zu verlieren. Mit USA meine ich nicht nur deren geographische Gestalt, sondern auch jene 909 Außenstellen, die oben erwähnt wurden. Außerdem sind noch die multinationalen Unternehmungen einzubeziehen (MNE’s: Multinational Enterprises). Diese waren 1985 mit 15 % an der Gewinnerwirtschaftung der USA beteiligt; bis 2025 haben sie sich auf 40 % gesteigert (Bulmer-Thomas, 2018, S. 222 f.) Die Auslandsinvestitionen (Foreign Direct Investment, FDI) betragen 1990 0,7 Trillionen US \$, 2014 aber bereits 6,3 Trillionen. Das sind ¼ der Gesamtinvestitionen in der Welt. Der zweitgrößte internationale Investor ist Deutschland; seine Investitionen belaufen sich auf ¼ der amerikanischen (Bulmer-Thomas, ebd.). Wäre interessant in Zukunft zu erfahren, wie die Relation zur USA nach der Amputation des Handels mit Russland aussieht.

Literatur

- Bulmer-Thomas, Victor (2018): *Empire in Retreat. The Past, the Present and the Future of the United States*, New Haven/London: Yale University Press
- Colby, Elbridge A. (2021): *The Strategy of Denial: American Defense in an Age of Great Power Conflict*, New Haven: Yale University Press
- Halberstam, David (1969): *The Best and the Brightest*, New York: Fawcett Crest
- Kim, Tammy E. (2022): *A Permanent Battle*, in: *The New York Review of Books*, 26.5.2022, S. 32–33
- Lears, Jackson (2022): *The Forgotten Crime of War itself*, in: *The New York Review of Books*, 21.4.2022, S. 47–49
- Moyn, Samuel (2021): *Humane: How the United States Abandoned Peace and Reinvented War*, New York: Farrar, Straus and Giroux
- Study.com (2022): *What is the Free Enterprise System? – Definition & Examples* (<https://study.com/academy/lesson/what-is-the-free-enterprise-system-definition-examples.html>; 21.7.2022)

Dr. Jakob Schissler ist Politikwissenschaftler und lebt in Sauvo, Finnland. Er forscht zur neueren Politik in den USA. Seine Veröffentlichung „Strukturen und Prozesse US-amerikanischer Politik. Analyse einer radikalen Unternehmungsgesellschaft“ ist 2020 bei Springer VS, Wiesbaden erschienen.

Yvonne Rebecca Ingler-Detken

Politische Bildung an den Europäischen Schulen Ein Plädoyer für eine integrierte moderne europäische politische Bildung

Europa steht im Zentrum der politischen Bildung. – Der europäische Gedanke des Friedens durch Verständigung und Zusammenarbeit im Sinne der Wohlfahrt der Völker und Nationen ist die leitende Vision für eine wahrhaftige europäische politische Bildung. Dieser Beitrag schildert den Ansatz der politischen Bildung an den Europäischen Schulen, einer besonderen Schulform, die es mittlerweile in vielen Mitgliedsstaaten der EU gibt. Die Autorin plädiert für die Einführung eines integrativen Fachs Politik in allen EU-Mitgliedsstaaten, in dem vier Bezugswissenschaften – Politikwissenschaft, Ökonomie, Soziologie und Rechtswissenschaft – in einem gemeinsamen Curriculum zu verknüpfen sind. Vielleicht ein Vorbild für alle Schulformen in Europa?

Die grundlegenden Ziele der Europäischen Schulen sind mit folgenden Worten in die Grundsteine aller Schulen eingemeißelt:

„Zusammen erzogen, von Kindheit an von den trennenden Vorurteilen unbelastet, vertraut mit allem, was groß und gut in den verschiedenen Kulturen ist, wird ihnen, während sie heranwachsen, in die Seele geschrieben, dass sie zusammengehören. Ohne aufzuhören, ihr eigenes Land mit Liebe und Stolz zu betrachten, werden sie Europäer, geschult und bereit, die Arbeit ihrer Väter vor ihnen zu vollenden und zu verfestigen, um ein vereintes und blühendes Europa entstehen zu lassen.“¹

Gleichwohl, auch wenn man von diesem hohen Anspruch ausgeht, gibt es Entwicklungsperspektiven und Chancen der Weiterentwicklung des Fächerkanons der Europäischen Schulen, die für ein integriertes Fach Politik sprechen, in dem die wissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie sowie Rechtswissenschaft im Sinne des Spiralcurriculums „gemeinsam unter einem Dach“ mit der verbindenden europäischen Perspektive unterrichtet werden.

Europa steht im Zentrum der politischen Bildung. – Der europäische Gedanke des Friedens durch Verständigung und Zusammenarbeit im Sinne der Wohlfahrt der Völker und Nationen ist die leitende Vision für eine wahrhaftige europäische politische Bildung. Ihre Kriterien entspringen den Werten der Aufklärung und dem Wertekonsens der modernen Demokratien, der sich in den Verfassungen der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten spiegelt. Gleichwohl, wenn man von diesem hohen Anspruch ausgeht, gibt es Entwicklungsperspektiven und Chancen, die für ein integriertes Fach Politik sprechen, in dem

die wissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie sowie Rechtswissenschaft im Sinne des Spiralcurriculums „gemeinsam unter einem Dach“ mit der verbindenden europäischen Perspektive unterrichtet werden.

Was unterscheidet „Europäische Schulen“ von „Europaschulen“?

Die „Europäischen Schulen“ sind keine Privatschulen, wie man annehmen könnte, und sie sind auch nicht mit den „Europaschulen“ zu verwechseln, auch wenn es gute Berührungspunkte durch die gemeinsame europäische Perspektive gibt.

Das Bundesnetzwerk Europaschule e.V. beschreibt auf seiner Internet-Seite (www.bundesnetzwerk-europaschule.de) die Ziele und Kriterien, die eine Schule erfüllen muss, um im Sinne der Profilbildung als „Europaschule“ zertifiziert werden zu können. Insbesondere soll eine Schule „einen herausragenden Beitrag zur weltoffenen Erziehung der jungen Menschen und zum weiteren Zusammenwachsen Europas“ leisten. In NRW beispielsweise sind bisher über 240 Schulen aller Schulformen als Europaschule ausgezeichnet und zertifiziert worden. Landesregierung und Schulministerium NRW (www.europaschulen.nrw.de) unterstützen und begleiten diesen Prozess, der nicht mit der anspruchsvollen Zertifizierung endet, sondern zu einer Erneuerung des Schulprofils führen und zu einer kontinuierlichen „europäischen“ Weiterentwicklung beitragen soll und großen Einfluss auf das Schulleben nehmen kann.

„Europäische Schulen“ sind ebenfalls dem europäischen Gedanken in besonderer Weise verpflichtet. Es handelt sich allerdings um eine eigenständige, besondere Schulform, die es mittlerweile in vielen Mitgliedsstaaten der EU gibt. Die erste Europäische Schule wurde schon 1953 in Luxemburg gegründet. Ausgangspunkt war der pragmatische Grundgedanke, dass den Kindern der Eltern, die in den Institutionen der EU arbeiten, sowohl muttersprachlicher Unterricht erteilt werden kann, als auch

1 Marcel Decombis, Direktor der Europäischen Schule Luxemburg zwischen 1953 und 1960, zitiert nach: <https://www.eursc.eu/de/European-Schools/principles>; 4.8.2022

Schulabschlüsse wie das Abitur ermöglicht werden, die in möglichst allen EU-Staaten anerkannt werden. Dieser Prozess der Gründung und Entwicklung von Europäischen Schulen ist heute weit fortgeschritten, bedingt durch die kontinuierliche Erweiterung der EU und den Ausbau von EU-Institutionen. Aktuell gibt es 13 Europäische Schulen, z. B. in Deutschland in Karlsruhe (seit 1962), München (1977) und zuletzt in Frankfurt am Main (2002). Des Weiteren gibt es 20 „Anerkannte Europäische Schulen“ („Europäische Schulen Typ 2“ genannt) in den Staaten der EU sowie Schulen als Bewerber im Anerkennungsverfahren, in der Regel an den verschiedenen Standorten der EU-Institutionen bzw. der EU-Agenturen (vgl. BMBF 2017; Schola Europaea 2021). Informationen dazu erhält man über das Büro des Generalsekretärs der Europäischen Schulen in Brüssel (www.eursec.eu), das im Auftrag der Europäischen Kommission arbeitet.

Zu den konzeptionellen Besonderheiten gehört die intensive mehrsprachliche Orientierung, die vom muttersprachlichen Unterricht ausgehend den Fremdsprachenunterricht intensiviert, nicht nur durch die Vielzahl der angebotenen Fremdsprachen, sondern insbesondere durch die Herausbildung von Sprachsektionen. In diesen Sprachsektionen werden – soweit wie möglich – alle Fächer in der gewählten Sprache unterrichtet. Da Englisch sich als Weltsprache des Westens, aber auch der internationalen Wissenschaft, der Wirtschaft und Politik auf allen Kontinenten seit dem Zweiten Weltkrieg inzwischen etabliert hat, ist es kein Wunder, dass die Europäischen Schulen sich in der Regel durch eine starke, oft auch dominierende Englisch-Sektion auszeichnen, dies in der Regel neben der Sprachsektion des Staates, in dem die Europäische Schule aufgebaut wurde. Und dies gilt ab der Grundschule, die in der Regel mit der Europäischen Schule verknüpft ist. Viele Europäische Schulen bieten auch einen Kindergarten an, so dass ein Kind im Idealfall nach dem Wechsel vom „europäischen Kindergarten“ zur Primarstufe (Grundschule) anschließend in den Sekundarstufen bis zum internationalen Abitur nach 12 Schuljahren in einem System bleiben kann. Das Abitur an einer Europäischen Schule wird in allen Mitgliedsstaaten der EU sowie u. a. in der Schweiz und in den USA als gleichwertig anerkannt, so dass die jungen Abiturienten die Chance haben, ohne Einschränkungen ein internationales Studium oder eine internationale Ausbildung beginnen zu können.

Bleibt man bei dem Beispiel der dominierenden Englisch-Sektion, so werden die besonderen Herausforderungen und zugleich die enormen Chancen deutlich, die sich den Kindern und Jugendlichen bieten. Denn alle Fächer werden von der Grundschule an auf Englisch unterrichtet, also z. B. Mathematik ebenso wie Geschichte, Erdkunde, Ethik, Religion, Philosophie, Biologie, Physik, Chemie, Sport und Kunst. Die Unterrichtssprache ist in dieser Sektion von Anbeginn an, also ab der Primarstufe (Grundschule), Englisch. Unterrichtsbücher und Arbeitsblätter sind in allen Fächern Englisch. Es herrscht das didaktische Prinzip der Einsprachigkeit und viele „Native Speaker“ wurden als Lehrkräfte gewonnen. Man kann sich vorstellen, dass in diesem System die Schülerinnen und Schüler sehr

hohe Kompetenzen erwerben, die ihnen insbesondere internationale Türen öffnen können. Auf andere Aspekte, Merkmale und Besonderheiten der Europäischen Schule – wie die Vielzahl der angebotenen europäischen Sprachen als zweite Fremdsprache auch für kleine Schülergruppen und die starke Rolle der Vehikularsprache L2 ist im Rahmen dieses Artikels an dieser Stelle zu verzichten.

Wie ist die politische Bildung an den Europäischen Schulen aufgebaut?

Politische Bildung wird an den Europäischen Schulen nicht als eigenständiges Fach unterrichtet. Vielmehr sind einige Inhalte der politischen Bildung in vier Fächern integriert: Ethik/Philosophie, Erdkunde, Wirtschaft und Geschichte. Die folgende kurze Übersicht der unterschiedlichen Ansätze für politische Bildung in den genannten Unterrichtsfächern kann selbstverständlich nur einen kurzen Blick ermöglichen, kann also eine systematische curriculare Analyse nicht ersetzen.

Im Fach Ethik, das in Klasse 5–9 (deutsche Jahrgangsstufenzählung) alternativ zu Religion angeboten wird, werden die Inhalte Fairness, Gemeinschaft und demokratische Prozesse (z. B. Wahl durch Abstimmung, Mehrheitsentscheidung und Toleranz) thematisiert. In der Oberstufe werden alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend im Fach Philosophie unterrichtet, und im Rahmen dieses Faches spielt auch politische Philosophie eine herausragende Rolle.

Im Fach Erdkunde (ein Pflichtfach von Klasse 5 bis 12) wird aus geografischer Perspektive ein Blick auf verschiedene Themen und Problemfelder in der Welt (z. B. Hunger, Entwicklung, internationale Organisationen wie UNO, Weltbank, Europäische Union) geworfen.

Im Fach Wirtschaft (ein Wahlfach von Klasse 9 bis 12) hingegen werden wichtige ökonomische Dimensionen der Marktwirtschaft und der internationalen Wirtschaftsbeziehungen oft in Verbindung mit der europäischen Perspektive behandelt. Selbstverständlich werden auch die unterschiedlichen Interessen und Perspektiven im wirtschaftlichen Handeln, z. B. von Verbrauchern, Arbeitnehmern, Unternehmern, Organisationen, thematisiert.

Überschnidungen mit dem Fach Geschichte gibt es bezüglich der Inhalte in Klasse 12: Geschichte, ebenfalls Pflichtfach von Klasse 5 bis 12, richtet sein Augenmerk dann auf die Gründung der Europäischen Union und internationale Konflikte.

Man kann also festhalten, dass es für die Schülerinnen und Schüler zwar vielschichtige Ansätze für politische Bildung gibt, diese aber nicht in einem eigenen Fach „Politik“ zusammengefasst und im Sinne eines Spiralcurriculums systematisch in möglichst vielen Jahrgängen bis zum Abitur verpflichtend unterrichtet werden.

Was spricht für ein integratives Fach Politik an den Europäischen Schulen?

Die Argumente für ein integratives Fach Politik an den Europäischen Schulen liegen auf der Hand: neben den wichtigen Inhalten der oben genannten Fächer

Ethik/Philosophie, Erdkunde, Wirtschaft und Geschichte braucht es ein eigenes Fach „Politik“, in dem relevante Themenkomplexe und Kompetenzen der Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaft aufgehoben sind. Dieser Integrationsgedanke lehnt sich einerseits an einem Konzept der Sozialwissenschaften an, in dem Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie gleichberechtigt in einem Fach unterrichtet werden. Gleichwohl müsste aus meiner Sicht einer umfassenden, modernen europäischen politischen Bildung noch das Fach Rechtswissenschaft integriert werden, weil die Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich Recht in der Mittelstufe und der Oberstufe in der Regel nur rudimentär sind. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Grundlagen des Rechtsstaats sowie die Verknüpfung von nationalem mit europäischem sowie internationalem Recht. Auf die Bedeutung des Rechts für die Ökonomie, die Sozialstaatlichkeit sowie für Medien und Demokratie allgemein sei an dieser Stelle nur kurz verwiesen.

Die Chancen, die ein solches integriertes Fach Politik öffnen könnte, sind vielschichtig und würden als hohe Ziele Verantwortungsbewusstsein, Mündigkeit sowie Wissenschafts- und Kompetenzorientierung unter Bezug auf die europäischen Werte setzen.

In diesem Fach könnten insbesondere unter dem Primat der europäischen Perspektive auch die jeweils aktuellen politischen, soziologischen, ökonomischen und rechtlichen Probleme und Konflikte erörtert und analysiert werden. Die systematische Förderung der politischen Urteilsbildung aus der Perspektive der genannten vier Bezugswissenschaften würde einen erheblichen Vorteil ermöglichen. Denn gerade im Hinblick auf die Anfälligkeit der Demokratie für „Fake News“ müssen die Schülerinnen und Schüler mit dem Handwerkszeug des kritischen Denkens und der multiperspektivisch-objektiven Beurteilung von Fakten ausgestattet werden.

Vier Herausforderungen erschweren aus meiner Sicht die Einführung des Faches „Politik“:

1. Um ein neues Fach einzuführen, bedarf es eines langen administrativen Prozesses, an dessen Ende die Zustimmung des „Board of Governors“ besteht, einer Organisation mit Vertretern aller Europäischen Mitgliedstaaten. – In diesem Kontext müsste auch der Aspekt der Studentafel neu überdacht werden, wobei Überzeugungsarbeit zu leisten wäre.
2. Der Name des Faches „Politik“ ist aus meiner Sicht alternativlos, gleichwohl müsste er unter dem leitenden Gedanken einer modernen europäisch ausgerichteten politischen Bildung begründet werden und unter Konsens der Mitgliedstaaten eingeführt werden. – Hier könnten die Europäischen Schulen ein Vorbild werden, denn in den Schulen der EU gibt es in den verschiede-

nen Mitgliedsländern eine Vielzahl von Fächern und Konzepten für die schulische politische Bildung, bei denen die gemeinsame Perspektive verloren gehen kann.

3. Die Ausarbeitung und Genehmigung eines durchdachten, kompetenzorientierten Curriculums von der Grundschule bis zum Abitur unter Integration der vier Bezugswissenschaften Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaft müsste unter Einbeziehung möglichst aller Europäischen Schulen sowie von Fachwissenschaftlern und Didaktikern der politischen Bildung erfolgen. – Dies ähnlich, wie die Lehrpläne für alle anderen Fächer entwickelt wurden.
4. Die Ausbildung der Lehrkräfte für das Fach „Politik“ müsste zunehmend auf die vier Bezugswissenschaften ausgerichtet werden, das heißt, angehende Lehrkräfte für Politik müssten in allen europäischen Mitgliedstaaten vergleichbar ausgebildet werden, um dann an den Europäischen Schulen unterrichten zu können. – Für die jetzt unterrichtenden Lehrkräfte müsste ein umfangreiches Fortbildungsangebot entwickelt werden.

Allen, die jetzt von Träumerei oder dem „St. Nimmerleinstag“ sprechen, sei gesagt, dass „Politik“ wegen seiner hohen Relevanz für Kinder und Jugendliche eigentlich zu den „klassischen“ Unterrichtsfächern zählen müsste und dass man keine Angst vor Widerständen haben müsste, weil es um das große Ziel einer integrierten, modernen, europäischen politischen Bildung an den Europäischen Schulen und letztlich in allen Mitgliedsstaaten der EU geht.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017): Europäische Schulen. Vielfalt der Kulturen, Traditionen und Sprachen (unveränderter Nachdruck Oktober 2019), Berlin (https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31362_Europaeische_Schulen.pdf?__blob=publicationFile&v=3; 23.9.2022)
- Schola Europaea / Büro des Generalsekretärs (2021): Daten Anerkannte Europäische Schulen zum 15. Oktober 2021 (<https://www.eurisc.eu/Documents/2021-09-D-74-de-1.pdf>; 24.9.2022)



www.eurisc.de

Dr. Yvonne Rebecca Ingler-Detken hat Germanistik und Sozialwissenschaften studiert, mit der Dissertation „Doing Gender auf der politischen Bühne Europas“ promoviert und arbeitet an einer Europäischen Schule.

Kontakt: yvonnerebecca.inglerdetken@gmail.com

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 Areals 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,

schulische Akteur*innen, Jugendliche) einnehmen und welche Argumente die jeweiligen Akteure*innen anführen (Analysekompetenz). Andererseits erhalten sie Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen zwischen schulischen und kommunalen Verwaltungslogiken im Wechselspiel mit interessengestützten Initiativen. Die Teilnehmenden können also konkret nachvollziehen, wie Diskussionen und Debatten im kommunalen Kontext ablaufen können. Wie auch bei anderen Planspielen können die Teilnehmenden erleben, dass sich die Konsensfindung oft schwierig gestaltet, wenn einzelne Akteur*innen hartnäckig ihre Position vertreten (Sach- und Analysekompetenz). Durch die Verhandlungssimulation soll insgesamt besser beurteilt werden, welche Möglichkeiten und Grenzen ein öffentlicher und manches Mal auch nicht ganz öffentlicher Beteiligungsprozess haben kann (Urteilskompetenz). In verschiedenen konkreten Verhandlungsetappen versuchen die Teilnehmenden zuvor erarbeitete Positionen rollenadäquat zu vertreten und eine Mehrheitsentscheidung herbeizuführen, die eben auch Bedürfnisse von Minderheiten berücksichtigt (Handlungskompetenz).

Neben diesen zentralen Kompetenzen können mit der Verhandlungssimulation darüber hinausgehend weitere zentrale Aspekte gefördert werden:

- Formulierung und Erkennen eigener Interessen
- Selbständigkeit in der Analyse von Akteur*innen
- Erkennen multiperspektivischer Kausalzusammenhänge
- kriterienorientierte Beurteilung von Dimensionen und Strategien in der kommunalen Raumplanung (z. B. Nachhaltigkeit, Freizeit, Zugänglichkeit, Finanzierbarkeit, Wirksamkeit etc.)
- begründete Einschätzung von Mitwirkungsmöglichkeiten verschiedener Akteur*innen und Erhöhung der eigenen Mitwirkungstätigkeit

Die Auflistung zeigt, wie „angesichts einer verbreiteten Prozessverdrossenheit das Verständnis darüber, wie politische Entscheidungen zustande kommen“ (Oberle / Schöne 2022, S. 284), gefördert werden kann, indem die Perspektive auf die basale Akteur*innen-Ebene im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess gelenkt wird.

3. Bürger*innenbeteiligung – aber wie? – Die Charette als Beteiligungsverfahren

Bei dem entwickelten Planspiel handelt es sich um eine Politiksimulation mit besonderem Fokus auf Bürger*innenbeteiligung auf der Grundlage eines Charette-Prozesses. Nach Kegler ist dieses Verfahren wie folgt zu verstehen:

„Die Charette ist ein öffentlicher Planungsworkshop. In mehreren Schritten diskutieren und arbeiten Bürger/innen, Verwaltungsmitarbeiter/innen und Expert/innen im Planungsgebiet vor Ort gemeinsam an guten Lösungen für die anstehenden Planungsaufgaben. Am Schluss steht ein öffentliches Forum, in dem die Ergebnisse vorgestellt und

in die politische Entscheidungsfindung eingebracht werden.“ (Kegler 2018a, S. 104; Kegler 2018b)

In didaktisch reduzierter Form bildet das Planspiel diesen Prozess exemplarisch ab. Um einen möglichst niederschweligen Einstieg zu schaffen, sind die methodischen Hinweise zum Charette-Verfahren in das Material integriert. Die Rollenkarte der Stadtverwaltung beinhaltet a) den Problemaufriss des Planspiels in der Sachdarstellung der Stadt, der sich auf zwei zentrale Handlungsfelder bezieht, die der Verwaltung wichtig sind, b) den Handlungs- bzw. Planspielrahmen sowie c) eben die Vorstellung des Beteiligungsverfahrens (vgl. methodisches Vorgehen für die Einführungsphase (Briefing) in der Handlungsanweisung: Material A). Damit kann auf einen Impulsvortrag in der Vorbereitungs- oder Einführungsphase des Planspiels verzichtet werden. Da das Verfahren nicht in der Breite bekannt sein dürfte, ist der erste spielerische Überraschungseffekt und zunächst auch voraussichtlich Überforderungseffekt bereits eingetreten, wenn die Stadtverwaltung die Rahmenbedingungen erläutert. Mit dieser Vorgehensweise lässt sich das Problem im engeren Sinne darlegen, das aus einem Komplex von Fragen besteht, die miteinander verbunden sind und deren separate Beantwortung zu Verschiebungen im Fragenkomplex, jedoch nicht zu seiner Auflösung führt (vgl. Kayser / Hagemann 2010, S. 30 f.).

In der Vorstellung der Stadtverwaltung zum Charette-Verfahren sind Lücken zum Eintragen der Dauer und Zeiten gelassen, um das Planspiel den eigenen Zeitressourcen anpassen zu können.

4. Die Rollen im Planspiel und die sonstigen Materialien

In der Politiksimulation „Jugendzentrum oder Diversitäts-Café?“ – Ein Planspiel zur Bürger*innenbeteiligung gibt es verschiedene Rollen:

- Stadtverwaltung (Material A)
- Kommunalpolitiker*innen (Material C1)
- Anwohner*inneninitiative und Bewohner*innen des Senior*innenwohnheims (Material C2)
- Städtische Gesamtschule (Material C3)
- Jugendliche aus dem Jugendzentrum JuZe (Material C4)
- Die Lokalzeitung (optional / Material C5)

Die Rolle der Stadtverwaltung kann, muss aber nicht von der Planspielleitung übernommen werden. Aufgrund der vermutlich mangelnden Erfahrung hinsichtlich kommunaler Prozessabläufe bietet sich die Übernahme durch die Leitung allerdings an. Die Materialien C1 bis C5 sind die Rollen der Teilnehmenden, die grundsätzlich beliebig verteilt werden können. Im Sinne der Differenzierung ist es aber ratsam, die Rollen ggf. nach Kompetenzniveaus (hier Analyse- und Handlungskompetenz) zu verteilen. Die Anspruchsniveaus sind bei C1 und C2 höher als bei den übrigen Rollen. Die Rollen C3 und C4 bedürfen jedoch besonderer Kreativität, damit sie sich Gehör im Charette-Prozess verschaffen können.

Die Rollen sind so konzipiert, dass ein kontroverser Diskurs zwangsläufig entsteht, da Lösungen, die die einen Interessen berücksichtigen, anderen Bedürfnissen eklatant widerstreben. So wie Rollensimulationen als Diskussionsformat werden auch bei Planspielen Kontroversität, politische Urteilsbildung und Aktivierung der Lernenden lernförderlich miteinander verknüpft. Die Teilnehmenden eignen sich zunächst spielbezogen Orientierungswissen an und suchen anschließend Lösungen zur zentralen multiperspektivisch oder kontrovers diskutierten Fragestellung (zum Unterschied und zur Gemeinsamkeit von Multiperspektivität und Kontroversität vgl. Loerwald 2017; Rinke / Wüste 2022). Sie übernehmen z.B. im Rahmen eines fiktiven Diskussionssettings (hier Charette mit Bürger*innenversammlung) eine der oben skizzierten Rolle und erarbeiten auf der Grundlage der Rollenmaterialien ihre Argumentation. Im Anschluss an die Durchführung des Planspiels werden die Argumentationslinien der verschiedenen Positionen rollenunabhängig kriterienorientiert ausgewertet, um abschließend ein eigenes, ebenso rollenunabhängiges (politisches) Werturteil zu fällen. (vgl. zur Rollensimulation auch Rinke / Wüste 2018, S. 250 ff.)

Die Strategiekarte für die einzelnen Gruppen (Material D) dient zur Selbstvergewisserung der einzelnen Gruppen: Zunächst soll gruppenbezogen eine Strategie festgelegt werden. Es geht darum zu entscheiden, was die Akteur*innen wie erreichen wollen. Dieser Leitfaden kann den Teilnehmenden für ihre Gruppendiskussion während der Charette helfen, die richtigen Fragen zu stellen und eigene wichtige Impulse zu setzen.

Das Material E beinhaltet Hinweise für die Spielleitung. Diese beziehen sich vor allem auf die Stadtverwaltung. In einer tabellarischen Übersicht werden reale Kosten für bestimmte Maßnahmen zusammengestellt, damit auch realitätsgetreu gespielt und verhandelt werden kann. Zum einen sind die realen Kosten aus der Vorstellung durch die Stadtverwaltung zusammengestellt, zum anderen sind Alternativen aufgeführt, die sich auch aus anderen Rollenkarten ergeben. Es ist der Stadtverwaltung selbst überlassen, wie viel Transparenz sie an den Tag legen möchte. Eine zunächst einmal eher defensive Haltung schadet dem Spiel nicht. Gerade weil der Stadtverwaltung eine zentrale Rolle mit Spielleitungsfunktion zufällt, sollte die Besetzung wohl überlegt sein. Sie sollte über ausreichend Erfahrung in der Moderation von Gruppen und in der Planspielmethodik haben. Außerdem sollte sie über eine hohe Sensibilität für Gruppenprozesse haben (vgl. Rappenglück 2017, S. 27 f.).

Nicht zuletzt bietet das Material F Anregungen für die Auswertung- und Reflexionsphase (Debriefing) im Anschluss an die Simulationsphase. Die Reflexionshandreichung ist in verschiedene Schwerpunkte gegliedert:

- Rollenwahrnehmung / Rollendistanzierung
- Inhaltliche Auswertung bezogen auf den Charette-Prozess
- Inhaltliche Auswertung hinsichtlich des Realitätsbezugs

- Methodenreflexion
- Hinweise zur Anschlussvertiefung

5. Übersicht über die Materialien

Lfd. Nr.	Materialien	
	„Jugendzentrum oder Diversitäts-Café? – Ein Planspiel zur Bürger*innenbeteiligung“	
A	Sachdarstellung der Stadtverwaltung (inkl. integrierter Ablaufplan)	Printversion / Download
B	Lageplan (inkl. fünf Planungszellen)	als Download verfügbar
C1	Rollenkarte Kommunalpolitiker*innen	als Download verfügbar
C2	Rollenkarte Anwohner*inneninitiative und Bewohner*innen des Senior*innenwohnheims	als Download verfügbar
C3	Rollenkarte Städtische Gesamtschule	als Download verfügbar
C4	Rollenkarte Jugendliche aus dem Jugendzentrum JuZe	als Download verfügbar
C5	Optionale Rolle: Rollenkarte Presse	als Download verfügbar
D	Strategiekarte für die einzelnen Gruppen	Printversion / Download
E	Hinweise für die Spielleitung / Stadtverwaltung zu realen Kosten	als Download verfügbar
F	Anregungen zur Auswertung	als Download verfügbar
G	Tisch- und Namenskarten	als Download verfügbar

Literatur

- Kayser, Jörg / Hagemann, Ulrich (2010): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Kegler, Harald (2018a): Charette, in: Stiftung Mitarbeit & ÖGUT (Hrsg.): Bürgerbeteiligung in der Praxis. Ein Methodenhandbuch Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 52), Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit, S. 104–108
- Kegler, Harald (2018b): Charette (<https://www.buergergesellschaft.de/mitentscheiden/methoden-verfahren/buergerbeteiligung-in-der-praxis-methoden-und-verfahren-von-a-z/charrette/methodenbeschreibung#alles-auf-einer-seite>; 27.10.2022)
- Loerwald, Dirk (2017): Mehrperspektivität und ökonomische Bildung, in: Engartner, Tim et al. (Hrsg.): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 61–69
- Oberle, Monika / Schöne, Helmar (2022): Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang /

- Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5. völlig überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 279–287
- Petrik, Andreas / Rappenglück, Stefan (Hrsg.) (2017): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Pohl, Kerstin (2022): Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte, Sozialstudien, Zukunftswerkstätten, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5. völlig überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 533–542
- Rappenglück, Stefan (2017): Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends, in: Petrik, Andreas / Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 17–34
- Rinke, Kuno / Wüste, Andreas (2018): Ein (bedingungsloses) Grundeinkommen für Deutschland? Zur Anwendung des Kontroversitätsprinzips in der sozialwissenschaftlichen Bildung, in: Butterwegge, Christoph / Rinke, Kuno (Hrsg.): Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell, Weinheim / Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 237–255
- Rinke, Kuno / Wüste, Andreas (2022): Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“, in: Brahm, Taiga et al. (Hrsg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 91–109
- Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2022): Handbuch politische Bildung, 5. völlig überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag
- Stiftung Mitarbeit & ÖGUT (Hrsg.) (2018): Bürgerbeteiligung in der Praxis. Ein Methodenhandbuch. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 52), Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit

A. Sachdarstellung der Stadtverwaltung

1. Sachdarstellung:

In enger Zusammenarbeit mit den Bürger*innen strebt die Stadtverwaltung in den nächsten Monaten an, die Verknüpfung zwischen dem bestehenden Schulzentrum und den angrenzenden Wohngebieten zu verstärken.

Das zentrale Ziel ist es, den Nutzungsbereich des Schulzentrums zu erweitern, den Vorplatz und das städtische Gelände vor dem angrenzenden Senior*innenheim neu zu gestalten und das Areal insgesamt aufzuwerten. In den Blick genommen werden sollen zwei Handlungsfelder:

Handlungsfeld A (Erscheinungsbild des Areals): Derzeit ästhetisch unansehnliche Flächen oder die heruntergekommene Fassade der angrenzenden Gesamtschule sollen aufgewertet werden.

Handlungsfeld B (Öffentlicher Raum, Grün- und Freiraum und Funktionsvielfalt): Es geht um eine nachhaltige Aufwertung von bisher minder- und falsch genutzten öffentlichen Flächen für eine höhere Aufenthalts- und Nutzungsqualität bei gleichzeitiger Erhöhung des Freizeitwertes für verschiedene Generationen.

Für beide Handlungsfelder gilt: Es ist darauf zu achten, dass möglichst alle Interessen der Bürger*innen berücksichtigt werden. Alle Maßnahmen müssen zudem Klima-, Umwelt- und Freizeitgesichtspunkte berücksichtigen.

2. Handlungskonzepte und Kostenplan:

Auf Grundlage dieser Sachdarstellung schlägt die Stadtverwaltung folgende Handlungsschwerpunkte vor:

Handlungsfeld A

Ziele:

- Ausbau des städtischen Geländes zum attraktiven Aufenthalts- und Begegnungsraum
- Berücksichtigung der Interessen verschiedener Nutzer*innen

Maßnahmenbeschreibung:

- Der öffentliche Park soll aufgewertet werden. Das Nutzungskonzept unter Einbeziehung des Wegesystems im Park wird insgesamt neu durchdacht.
- Gestalterische Aufwertung des Wegenetzes z. B. durch neue Pflasterung und Begrünung
- Erhöhung der Sicherheit durch neue Beleuchtung
- Steigerung der Aufenthaltsqualität durch geeignete Sitzbänke und Tischgruppen
- Möglichst geringfügige Neuversiegelung von Flächen / möglichst breite Beibehaltung des Baumbestandes zur Gewährleistung von Klima- und Umweltschutz
- Energetische Sanierung und gestalterische Aufwertung der angrenzenden Schulgebäude-Fassade: Die Fassade des Schulgebäudes weist zahlreiche Risse auf und muss dringend saniert werden. Aufgrund der Dringlichkeit muss diese Maßnahme zeitnah erfolgen. Die Stadtverwaltung schlägt zudem vor, das öffentliche Areal nach der im letzten Jahr nicht mehr zur Wahl angetretenen Altbürgermeisterin zu benennen, die die Geschicke der Stadt über 24 Jahre lang geleitet hat. Auf der Fassade sollte ein künstlerisch gestaltetes Großportrait der Altbürgermeisterin angebracht werden.

Kostenplan für das Handlungsfeld A:

- Zur Verfügung gestelltes Budget der Stadt für das Handlungsfeld A: 260.000 € (inkl. Erstellung des Gesamtkonzepts und Bürger*innenbeteiligungsverfahren)

Handlungsfeld B

Ziele:

- Aufwertung des Gesamtgeländes zu einem Mehrgenerationenpark
- Ermöglichung einer vielfältigen Nutzbarkeit durch die Schule und die Öffentlichkeit
- Verbesserung des sozialen Zusammenhalts der Bevölkerung in beiden angrenzenden Wohngebieten
- Berücksichtigung der Interessen verschiedener Nutzer*innen

Maßnahmenbeschreibung:

- Abriss des aktuell bestehenden maroden Jugendtreffs und Neubau eines Diversitäts-Cafés für verschiedene Nutzer*innen. Für das Diversitäts-Café soll ein*e Pächter*in gesucht werden, so dass jährliche Pachteinnahmen in Höhe von ca. 12.000 € für den städtischen Haushalt erzielt werden könnten.
- Neukonzeption von Spiel-, Sport- und Freizeitbereichen auf dem Gesamtgelände für Jugendliche und Erwachsene
- Bau einer zentralen Mobilstation mit Fahrradverleih (wie im übrigen Stadtgebiet) und überdachter Fahrradabstellanlage auf einem neu anzulegenden Vorplatz des Areals
- Besondere Berücksichtigung von Angeboten für junge Familien sowie barrierefreie Aufenthaltsmöglichkeiten für Senior*innen und Menschen mit Beeinträchtigungen

Kostenplan für das Handlungsfeld B:

- Zur Verfügung gestelltes Budget der Stadt für das Handlungsfeld B: 660.000 €

Auf Wunsch können die Ausgaben für beide Handlungsfelder noch spezifiziert werden.

Die Stadtverwaltung möchte zudem auf folgenden Aspekt hinsichtlich der Kosten hinweisen: Der Stadtrat hat in seinen vergangenen Haushaltsentwürfen die Ausgaben für das Gesamtvorhaben in Höhe von insgesamt 850.000 € beschlossen. Durch zunehmende Verteuerungen bei einzelnen Maßnahmen liegen die realen Kosten derzeit voraussichtlich 70.000 € über der eigentlichen Obergrenze. Die Stadtverwaltung empfiehlt daher Kürzungen bei einigen Einzelmaßnahmen vorzunehmen, damit die Gesamtkosten im Sinne des Haushaltsentwurfs beibehalten werden können.

3. Bürger*innenbeteiligung:

Die Neuausrichtung sollte nach Ansicht der Stadtverwaltung unter Beteiligung möglichst vieler Bevölkerungsgruppen und deren Interessen in einem öffentlichen Planungsworkshop (Charette) ausgelotet werden. Es geht darum, einen von allen Bevölkerungsgruppen getragenen gemeinsamen Masterplan zu erstellen. Die Stadtverwaltung schlägt daher vor, dass in mehreren Runden Bürger*innen, Verwaltungsmitarbeiter*innen und Expert*innen im Planungsgebiet vor Ort diskutieren und gemeinsam an guten Lösungen für die anstehenden Planungsaufgaben arbeiten. Am Schluss steht ein öffentliches Forum, in dem die Ergebnisse vorgestellt und in die politische Entscheidungsfindung, d. h. in den Stadtrat eingebracht werden.

Die Stadtverwaltung hat in Absprache mit Charette-Expert*innen für die bessere Umsetzbarkeit der Charette fünf konkrete räumliche Planungszellen festgelegt, deren genaue Abgrenzungen dem beige-fügten Plan zu entnehmen sind:

1. Planungszelle 1: neu anzulegender Vorplatz
2. Planungszelle 2: alter Baumbestand und Wildwuchs am Senior*innenheim
3. Planungszelle 3: wilder Müllplatz
4. Planungszelle 4: Spielplatz
5. Planungszelle 5: Diversitäts-Café

Arbeitsblatt

Durch die Festsetzung der Planungszellen erhofft sich die Stadtverwaltung eine höhere Effizienz beim Planungsprozess und vor allem aber auch sehr konkrete Umsetzungsideen.

Zum Vorgehen: Die Stadtverwaltung schlägt vor, dass ...

- sich alle Charette-Interessierten zunächst in einem ersten Schritt **mit dem Gelände und den beiden Handlungsfeldern A und B vertraut machen**. Außerdem sollten sich die Interessierten darüber klar werden, wie sie sich das Areal zukünftig vorstellen. Je konkreter die Ziele für die einzelnen Planungszellen, umso besser lässt sich in späteren Kleingruppen diskutieren. Es sollten sich auch alle Interessierten im Vorfeld überlegen, in welcher der von der Stadtverwaltung festgelegten ggf. 5 **Planungszellen** sie voraussichtlich in der **Hauptcharette** teilnehmen möchten. Mögliche Interessierten-Gruppen können sich auch gerne an mehreren Planungszellen beteiligen.
*(to do: in die Rollenkarte einlesen / eine Strategie für die ggf. 5 Planungszellen entwickeln / überlegen, wer an welcher Planungszelle teilnimmt / für die erste Bürger*innenversammlung eine*n Sprecher*in wählen, der/die die ersten Überlegungen der Gruppe vorstellt / Vorbereitungszeit bis: _____ Uhr)*
- um _____ Uhr eine **erste Bürger*innenversammlung** stattfinden wird (Dauer: ca. 15 Minuten). Hierbei geht es darum, die unterschiedlichen Interessen und Ziele als Gesamtpaket kennenzulernen. Es müssen noch nicht konkrete Ergebnisse präsentiert werden. An dieser Stelle geht es um ein erstes Herantasten an die eigentliche Planungsarbeit. Dabei soll in dieser Phase vor allem Vertrauen zwischen den Beteiligten aufgebaut werden.
*(to do: herausfinden, was eigentlich Sache ist / herausfinden, wie die Position der anderen Spielgruppen ist / eigene Ideen, Wünsche und Vorschläge kommunizieren, indem die jeweiligen Sprecher*innen die ersten Überlegungen aus den eigenen Vorüberlegungen präsentieren / sich austauschen, wo es schon Gemeinsamkeiten gibt und wo die Konfliktlinien verlaufen)*
- sich im Anschluss an das Treffen alle Gruppen nochmals **intern abstimmen** (Dauer: ca. 5 Minuten).
(to do: alle Rollenmitglieder stimmen sich nochmals ab: z.B. ggf. Strategie anpassen / ggf. Planungszellenzuordnung überprüfen)
- ab _____ Uhr wird die **Hauptcharette** stattfinden (voraussichtliche Dauer: ____ Minuten).
*(to do: im Diskurs an einzelnen Themen arbeiten und versuchen, die eigenen Ziele in Bezug auf alle relevanten Planungszellen erfolgreich einzubringen / mit anderen Gruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede besprechen und nach Möglichkeit Kompromisse finden / gefundene Lösungen ggf. mit anderen Akteur*innen und in der eigenen Gruppe absprechen / einen Masterplanentwurf bzw. Detailpläne entwickeln / ggf. durch Fachleute, die die Stadtverwaltung einladen kann, neue Anregungen finden / Kompromisse eingehen und wenn möglich Konsens suchen / (Zwischen-)Ergebnisse auf dem Lageplan einzeichnen und Ideen visualisieren / für die zweite Bürger*innenversammlung eine*n Sprecher*in wählen, der/die die Überlegungen aus den Planungszellen-Gruppen präsentiert)*
- um _____ Uhr eine **zweite abschließende Bürger*innenversammlung** stattfinden wird (Dauer: ca. 20 Minuten). Hierbei geht es um die Diskussion der entwickelten Lösungsansätze und die Festlegung auf einen detaillierten Masterplan oder auf Detailpläne. Die in der Versammlung entwickelte Beschlussfassung wird in den Stadtrat für seine politische Entscheidungsfindung eingebracht.
*(to do: die Sprecher*innen präsentieren die Lösungsansätze aus den verschiedenen Planungszellen / die Lösungsansätze mit allen diskutieren / sich mit allen in der Bürger*innenversammlung gemeinsam auf einen detaillierten Masterplan bzw. auf einzelne Detailpläne festlegen)*
- zu einem Pressegespräch um _____ Uhr eingeladen wird, zu dem alle herzlich willkommen sind, ihre Eindrücke vom Planungsprozess mitzuteilen.
(to do: am Pressegespräch teilnehmen und bei Bedarf Fragen beantworten bzw. sich äußern)

Arbeitsblatt

D. Strategiekarte für die einzelnen Gruppen

Strategiekarte für ... (bitte ankreuzen)

- Anwohner*inneninitiative und Bewohner*innen des Senior*innenwohnheims
- Kommunalpolitiker*innen
- Jugendliche aus dem Jugendzentrum JuZe
- Städtische Gesamtschule
- Die Lokalzeitung (optional)

Zunächst solltet ihr in eurer Gruppe eure Strategie festlegen, also gemeinsam entscheiden, was ihr wie erreichen wollt. Dieser Leitfaden für eure Gruppendiskussion kann euch dabei helfen, die richtigen Fragen zu stellen.

1. Beurteilung der Ausgangslage aus eurer Sicht: Wo liegen Chancen und wo sind die Schwierigkeiten? Was stellt ihr von der Vorlage der Verwaltung in Frage? Welche Veränderungen wollt ihr noch?

2. Interessen und Ziele: Was sind eure Maximalziele hinsichtlich der fünf Planungszellen (PZ)? Welche Kompromisse könntet ihr noch mittragen?

PZ 1: _____

PZ 2: _____

PZ 3: _____

PZ 4: _____

PZ 5: _____

3. Verbündete und Gegner*innen: Mit welcher Gruppe werdet ihr eine Zusammenarbeit anstreben, in welchen Gruppen werden möglicherweise eure Gegner*innen sein?

4. Mittel und Methoden: Wie und mit welchen Mitteln jenseits des Verhandelns (z. B. Plakate mit in die Bürgerversammlung nehmen) wollt ihr diese Ziele im Planungsprozess erreichen / durchsetzen?

5. Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe: Wie werden bei euch Entscheidungen getroffen (Einigkeitsprinzip / Mehrheitsprinzip)? Wie teilt ihr anstehende Tätigkeiten untereinander auf?

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 (Robtdeutscher / 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

Identitätsfragen werden im Roman zu einer kritisch-analytischen Annäherung an gesellschaftliche Strukturen verdichtet. Eine solche Annäherung ist zwar zweifelsohne auch das Ziel ungleichheitssoziologischer Forschung. Gleichwohl können die literarischen Annäherungen an diskriminierende Strukturen stärker emotionalisieren und aufrütteln, als dies soziologische Analysen und/oder Statistiken vermögen (Dörre et al. 2020, S. 23).

Emotionen prägen den Diskurs um Armut aber auch jenseits der Autobiographien sowohl auf Seiten derjenigen, die von Armut betroffen sind, als auch auf Seiten Nicht-Betroffener, dann vielfach auch in Form von Verachtung und Stigmatisierung (Esslinger 2009). Entlang der zur These umformulierten Leitfrage „Wer arm ist, ist selber schuld!?“ kann auf Seiten der Lernenden an gesellschaftlich zum Teil tief verankerte Vorurteile, die von Betroffenen oftmals übernommen werden, angeschlossen werden und eine kritisch-distanzierte Annäherung an selbige erfolgen. Auf diesem Weg lässt sich auch die mit den Vorurteilen verbundene Individualisierung von Verantwortung hinterfragen und gesellschaftlich-strukturelle Ursachen und Auswirkungen von Armut können in den Blick genommen werden.

Didaktisch schließt die Arbeit mit biographischer Literatur im Rahmen politischer Bildungsprozesse eng an das narrative Lernen einerseits, an das Fallprinzip bzw. exemplarische Lernen andererseits (Partetzke 2016, S. 196 ff.) an. Im Anschluss an Ingo Juchlers Ansatz des narrativen Lernens (2012) eignen sich Erzählungen in besonderem Maße, politische Gegenstände in den Zusammenhängen, in denen sie sich präsentieren, zu verstehen (ebd., S. 20 f.). Statt bloßes Faktenwissen zu vermitteln, „erscheint [das Politische] in Erzählungen implizit und ist mit anderen Momenten der menschlichen Existenz verwoben.“ (ebd., S. 22). Ziel politischer Bildung an und mit Narrationen ist es, dieses Implizite sichtbar zu machen. Der literarisch erzählten (Autosozio-)Biografie als Medium narrativer Bildung wohnt dabei der besondere Reiz inne, Schnittstelle zwischen der Mikrowelt eines*r handelnden, in der Regel real existierenden Akteur*in und der Makrowelt des Sozialen zu sein (Partetzke 2016, S. 202). Sie weist als solche eine große Nähe zum Fall mit seinem exemplarischen Charakter auf. Die erzählte Biografie ist Ausdruck des World-Making der jeweiligen Autor*innen und verweist als solche immer auch auf die sozialen und politischen Verhältnisse, in denen diese agieren (ebd., S. 198). Aufgrund dieser Eigenschaften ergibt sich die Möglichkeit, mithilfe von Biografien induktive Lernprozesse anzuregen: Ausgehend von Fragen an den konkreten Fall (bzw. die erzählte Lebensgeschichte) lassen sich politisch-gesellschaftliche Probleme und Konflikte auf ihre Strukturen und Zusammenhänge hin untersuchen.

Methodisch orientiert sich der vorliegende Vorschlag am biographisch-personenzentrierten Ansatz und der diesem zugeordneten Methode der Biografieanalyse (Partetzke 2016), konkret der Biografie Christian Barons. Die Biografieanalyse schließt eng an die Fallanalyse (Reinhardt 2016, S. 124) an, indem sie sich der Biografie sowohl aus der Innen- als auch der Außenperspektive

annähert. Da, wie oben beschrieben, vor allem der emotionalisierende Charakter der Narrationen als wesentlicher Gewinn des Genres der Autobiografie für den Einsatz in politischen Bildungsprozessen verstanden wird, werden für diese Analyse wesentliche Textstellen aus „Ein Mann seiner Klasse“ in einen größeren Rahmen eingebettet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf klassenspezifischen Diskriminierungserfahrungen. Zweifelsohne lohnt sich auch die Gesamtlektüre, allerdings erscheint dies angesichts des in der Regel zur Verfügung stehenden Stundendeputats im Fach Sozialwissenschaften als problematische Hürde.

3. Erläuterungen zu Unterrichtskonzept und -materialien

Im Mittelpunkt der Analyse der biographisch geprägten (Diskriminierungs-)Erfahrungen Christian Barons stehen die geschilderten Erfahrungen selbst. Um diese nicht nur als individuelle, singuläre Erfahrungen stehen zu lassen, sondern zu zeigen, dass diese in wesentlichem Maße strukturell geprägt sind, werden sie didaktisch durch zusätzliche Materialien sowie Aufgabenstellungen aufbereitet und zu Modulen mit spezifischen Themenschwerpunkten gebündelt. Die didaktische Strukturierung trägt zu Kompetenzerwartungen auf unterschiedlichen Ebenen bei, wobei als Mindestziel jenes der (politischen) Interessenbildung dient. Nach Hedtke umfasst diese das Bewusstwerden über und die Parteinahme für die je eigenen Interessen und Bedürfnisse (2020, S. 76 f.) und basiert im Wesentlichen auf Kritikfähigkeit.

Tabelle 1: Kompetenzerwartungen der Unterrichtseinheit

Kompetenzebene	Zu erreichende Kompetenzen: Die Lernenden können...
Interessenbildung	... eigene Interessen in Bezug auf klassistische Diskriminierung erkennen und benennen.
Analysekompetenz	... Klassismus als gesellschaftlich-politisches Problem verstehen. ... Ursachen und Auswirkungen klassistischer Diskriminierung mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Modelle und Theorien als strukturell bedingt charakterisieren. ... die biographischen Erfahrungen Christian Barons von der konkreten Person lösen und diese auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin hinterfragen.
Perspektivübernahme	... sich in die Lage eines von Armut betroffenen Menschen versetzen und für diese Lage ein Problembewusstsein entwickeln. ... klassistische Diskriminierung als individuelles und gesellschaftliches Problem wahrnehmen, statt ihr indifferent gegenüber zu stehen.

Kern der Unterrichtsmaterialien sind die Auszüge aus der Biografie Christian Barons. Diese dienen als die Unterrichtseinheit rahmende Basistexte. Der Basistext ist in zwei Sequenzen unterteilt, die nach Bedarf auch einzeln aufgegriffen werden können. Sequenz 1 findet sich

unter der Teilüberschrift „Arm dran – selber schuld!“ und fokussiert klassistische Stereotype und Vorurteile, die letztlich in einer Marginalisierung von Armut Betroffener münden – auch, weil diese die Vorurteile vielfach selbst übernehmen und Fremd- und Selbstausschluss sich wechselseitig bedingen. Die zweite Sequenz folgt unter der Teilüberschrift „Jede*r, die*der nur will, kann es schaffen! Oder: Aufstieg durch Bildung?!“. Im Mittelpunkt steht mit dem Bildungssystem hier ein Feld, in dem die statusbezogene Benachteiligung besonders wirkmächtig ist. Die Auszüge aus der Biografie belegen auch hier, wie eng Fremd- und Selbstausschluss miteinander einhergehen und stellen damit das Ideal eines chancen- und leistungsgerechten Bildungssystems in Frage.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit bietet sich zunächst eine an der Fallanalyse orientierte Biografieanalyse an, die sich den Erzählungen des Basistextes zunächst aus der Außen-, dann aus der Innenperspektive der Betroffenen annähert (Reinhardt 2016, S. 124) (AB 1). Eine solche Biografieanalyse ist aber auch dann denkbar, wenn nur eine der beiden Sequenzen als Basistext genutzt werden soll.

Im Anschluss lässt sich mit Hilfe der Zusatzmaterialien durch die insbesondere im Rahmen der Innenbetrachtung evozierte Betroffenheit der strukturelle und damit auch politische Rahmen des Problems klassistischer Diskriminierung betrachten. Die im Rahmen dieses Unterrichtsvorschlags entwickelten Materialien (AB2-6, M1-6) ergänzen die unter der Teilüberschrift „Arm dran – selber schuld!“ befindlichen Auszüge aus der Biografie. Ähnliche Ergänzungsmöglichkeiten bieten sich auch für die Auszüge der Sequenz „Jede*r, die*der nur will, kann es schaffen! Oder: Aufstieg durch Bildung?!“ an. Mögliche Vorschläge für entsprechende Zusatzmaterialien erfolgen weiter unten. Dabei wird von einem weiten Politikbegriff ausgegangen, der die gesellschaftliche Basis institutionalisierter Politik stärker in den Blick nimmt als jene Institutionen selbst und damit auch solche Lernenden anspricht, die ein distanzierteres Verhältnis zur Politik im engeren Sinn haben. Durch den Schwerpunkt einer kritischen Annäherung sollen die gesellschaftlichen Verhältnisse als solche infrage gestellt werden dürfen, ohne dass sofort konstruktive Alternativen präsentiert werden müssen. Das ist dann aber keine defizitäre politische Bildung, sondern insbesondere im Sinne der o.g. Interessenbildung ein wesentlicher Schritt dafür, politisches Interesse überhaupt zu generieren.

Aufgrund des Umfangs werden weiterführende Aufgaben und Materialien im Anschluss an die biographischen Auszüge beispielhaft für den Basistext B2 präsentiert. Eine klassismussensible Annäherung an Bildungsungleichheiten im Anschluss an den Basistext B2 schließt in weiten Teilen an diese Arbeitsergebnisse an bzw. kann mindestens in Teilen auch mit diesen arbeiten (insb. M2, M6). Darüber hinaus bieten sich als vertiefende modellhafte sowie theoretische Zugänge insbesondere die Theorien Pierre Bourdieus zu sozialer Ungleichheit und den Kapitalarten, der Bildungstrichter sowie die Zusammenhänge zwischen Bildung und Einkommen an.

4. Übersicht über die Materialien

Franziska Wittau: „Wer arm ist, ist selber schuld!“ – Klassismussensible Bildung anhand sozialkritischer Biografien		
	Titel	
Basistexte		
B1	Ein Mann seiner Klasse: Die Autobiografie Christian Barons	Printversion / Download
B2	„Arm dran: selber schuld!“ (Auszüge aus der Biografie Christian Barons I)	als Download verfügbar
B3	„Jede*r, die*der nur will, kann es schaffen! Oder: Aufstieg durch Bildung?!“ (Auszüge aus der Biografie Christian Barons II)	als Download verfügbar
Arbeitsblätter		
AB1	Biografieanalyse (Aufgaben für die Basistexte)	Printversion / Download
AB2	Arm dran – selber schuld!: Vorurteile gegenüber Armutsbetroffenen	Printversion / Download
M1	# Ich bin armutsbetroffen	
AB3	Armut als Stigma	als Download verfügbar
M2	Das Stigma Armut	
AB4	Armut in den Medien	als Download verfügbar
M3	Privatfernsehen als ein Beispiel	
AB5	Klassismus: Ein Problem für die Gesellschaft?	als Download verfügbar
M4	Klassismus	
AB6	Arm dran – selber schuld?	als Download verfügbar
M5	Armutsspirale: Wechselwirkungen zwischen Armut, Bildung und Gesundheit	
M6	Einmal arm – immer arm? Oder: Ist der soziale Aufzug kaputt	
Die Materialien M1 bis M6 in den Arbeitsblättern 2 bis 6 werden exemplarisch für die Biografieanalyse präsentiert. Teile der Materialien können aber auch für eine nähere Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten genutzt werden (insbesondere M2, M6).		

Literatur

- Baron, Christian (2020): Ein Mann seiner Klasse. Eine Geschichte vom Leben und Sterben, vom Nacheifern und Abnabeln, vom Verdammen und Verzeihen, Berlin: Claassen
- Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilsfähigkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Dörre, Klaus et al. (2020): Soziale Klassen und Literatur?, in: Stahl, Enno et al. (Hrsg.): Literatur in der neuen Klassengesellschaft, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 13–32

- Elsässer, Lea / Schäfer, Armin (2020): Repräsentation und Responsivität: Wie die Zusammensetzung der Parlamente politische Entscheidungen beeinflusst, in: Florack, Martin / Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): Handbuch Regierungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims, Berlin: Suhrkamp
- Esslinger, Detlef (2009): Eure Armut kotzt mich an, in: Süddeutsche Zeitung vom 5.12.2009 (<https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/vorurteile-in-deutschland-je-reicher-desto-rabiater-1.1031916>; 9.8.2022)
- Flügel-Martinsen, Oliver (2021): Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose, Bielefeld: transcript
- Hedtke, Reinhold (2020): Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung, in: Szukala, Andrea / Oeftering, Tonio (Hrsg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden: Nomos, S. 69–84
- Juchler, Ingo (2012): Der narrative Ansatz in der politischen Bildung, Berlin: Duncker & Humblot
- Kemper, Andreas (2015): „Klassismus!“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah, in: Kurswechsel, 4/2015, S. 25–31
- Kemper, Andreas / Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster: UNRAST
- Kohl, Wiebke / Calmbach, Marc (2012): Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen, in: Widmaier, Benedikt / Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17–26
- Louis, Édouard (2015): Das Ende von Eddy, Frankfurt/M.: Fischer
- Müller, Hans-Peter (2016): Politisches Feld und politische Repräsentation, in: Diehl, Paula / Steilen, Felix (Hrsg.): Politische Repräsentation und das Symbolische. Historische, politische und soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–106
- Partetzke, Marc (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer Biografiebasierten basierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR, Wiesbaden: Springer VS
- Reinhardt, Sybille (2016): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen
- Roßteutscher, Sigrid / Schäfer, Armin (2016): Asymmetrische Mobilisierung: Wahlkampf und ungleiche Wahlbeteiligung, in: Politische Vierteljahresschrift 57 (3), S. 455–483
- Zeuner, Christine (2017): Was ist/was gehört zur Politischen Grundbildung, in: Menke, Barbara / Riekmann, Wibke (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 34–55

Dr. Franziska Wittau ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Sie vertritt zur Zeit die Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der WWU Münster. Kontakt: franziska.wittau@uni-bielefeld.de

Material

Basistext

„Wer arm ist, ist selber schuld!“

Basistext B1: Ein Mann seiner Klasse: Die Autobiografie Christian Barons

Christian Baron wächst als zweites von vier Kindern einer Familie der Unterschicht in Kaiserslautern auf. Der Vater arbeitet als ungelernter Möbelpacker, ist alkoholabhängig und gewalttätig. Die Mutter ist Hausfrau und leidet an schweren Depressionen. Mit nicht einmal dreißig Jahren erkrankt sie an Eierstockkrebs, mit 33 Jahren stirbt sie. Der Vater zieht sich nach dem Tod der Mutter von der Familie zurück, die Kinder wachsen von nun an bei ihrer Tante Juli, der Schwester der Mutter, auf. In „Ein Mann seiner Klasse“ erzählt Christian Baron die Erinnerungen an seine Kindheit, was es bedeutet, in einem reichen Land wie Deutschland in Armut aufzuwachsen, wie es sich anfühlt, sich parallel zum eigenen Bildungsaufstieg immer weiter von der eigenen Familie zu entfremden und sich doch immer anders zu fühlen als diejenigen seiner Freunde, die in Akademikerhaushalten aufgewachsen sind.

Quelle: Autorinnentext

„Wer arm ist, ist selber schuld!?“**Arbeitsblatt AB1: Biografieanalyse****Aufgaben**

1. Lesen Sie sich die Auszüge aus dem Roman „Ein Mann seiner Klasse“ aufmerksam durch. Analysieren Sie die geschilderten Erfahrungen mit Hilfe der folgenden Tabelle:

Analyseschritt	Notizen
Unter welchen Bedingungen wächst Christian Baron auf?	
Welche Gedanken und Gefühle hat er mit Blick auf seine Kindheitserfahrungen?	
Welche Bedürfnisse, Interessen und/oder Ziele prägen sein bisheriges Leben?	
Wie bewertet Christian Baron seine Lebenslage?	

2. Überlegen Sie sich aufbauend hierauf, warum Christian Baron seine Biografie verfasst und veröffentlicht haben könnte. Erläutern Sie, welche Ziele er vermutlich damit verfolgt.
3. Versetzen Sie sich in Christian Baron hinein. Beschreiben Sie, welche Gedanken und Gefühle Sie an seiner Stelle gehabt hätten. Erläutern Sie, ob Sie seine Bedürfnisse und Interessen nachempfinden können.

„Wer arm ist, ist selber schuld!“

Arbeitsblatt AB 2: Arm dran – selber schuld! Vorurteile gegenüber Armutsbetroffenen

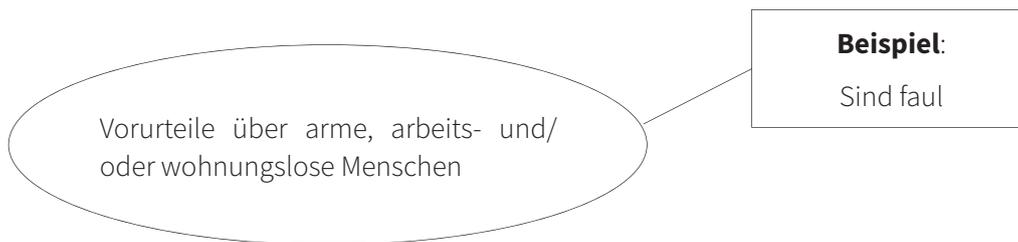
M1: #Ich bin armutsbetroffen

Im Rahmen der Twitter-Kampagne #Ich bin armutsbetroffen berichten Menschen, die in Armut leben von ihren Ängsten, Sorgen und Nöten (<https://twitter.com/search?q=%23ichbinarmutsbetroffen>):



Aufgaben

1. Christian Baron leitet die Rückblende auf seine Kindheit mit den Worten „Für die anderen waren wir Unterschicht, Asoziale“ ein. Benennen Sie gemeinsam mit einem*iner Partner*in Vorurteile über arme, arbeits- oder wohnungslose Menschen. Fertigen Sie zum Beispiel eine Mind-Map an.



2. Unter dem Hashtag #Ich bin armutsbetroffen (M1) brechen viele Menschen, die in Armut leben, bewusst das häufig anzutreffende Schweigen über ein Leben in Armut. Recherchieren Sie, beispielsweise über den QR-Code auf Twitter, welchen Vorurteilen diese Menschen begegnen. Ergänzen Sie ggf. Ihre Übersicht aus Aufgabe 1.
3. Versetzen Sie sich wahlweise in die Lage Christian Barons oder derjenigen, die unter dem Hashtag „#Ich bin armutsbetroffen“ twitern. Was machen die Vorurteile mit Ihnen? Wie fühlen Sie sich?

Felix Hienzsch

Abenteuer Schülerfirma – Von der ersten Idee in die Schieflage und zur Problemlösung

Anhand des fiktiven Gründungszenarios einer Schülerfirma können die Lernenden elementare Probleme und Prozesse der Unternehmensgründung entdecken. Dieser Kontext eignet sich besonders aufgrund von dessen Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden sowie für die Problematisierung eines Gründungszenarios. Weiterhin stellen Schülerfirmen reduzierte Nachbildungen realer Unternehmen dar. Dem Gegenstand selbst liegt somit schon eine inhärente didaktische Reduktion zugrunde, die deshalb für die Behandlung von Unternehmensgründungsprozessen mit jüngeren Lerngruppen besonders geeignet ist. Das Unterrichtsvorhaben eignet sich ab der achten Klasse und dauert ca. fünf Unterrichtsstunden.

1. Fachlicher Hintergrund

Zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen sich einerseits am neuen Leitbild eines Entrepreneurs orientieren und dabei andererseits ihre individuellen Interessen als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Blick behalten können. Entrepreneurship Education setzt ein unternehmerisches Denken und Handeln aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in allen Abteilungen eines Unternehmens voraus. Hierüber hinausgehend kommt es zunehmend zu einer konzeptionellen Öffnung hin zu einer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Einbettung unternehmerischen Handelns. Zur Anbahnung einer hinreichenden Problemlösungskompetenz ist es notwendig, nicht nur die ökonomische Bildung der Lernenden im Hinblick auf ihre spätere Beschäftigungsfähigkeit zu fördern, sondern auch deren gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit im Sinne mündiger Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger weiterzuentwickeln (Vieth 2022, S. 82). Um eine solche Problemlösungskompetenz anbahnen zu können, sollen im Rahmen des Ansatzes einer Entrepreneurship Education deshalb insgesamt Kreativität, Eigeninitiative, Ambiguitätstoleranz sowie gleichermaßen auch eine Partizipationsfähigkeit in Wirtschaft und Gesellschaft gefördert werden (Forcher-Mayr 2022, S. 1; Retzmann / Seeber 2019, S. 153).

2. Didaktische Überlegungen

Der Kontext der fiktiven Schülerfirma TopShirt, die Pullover und T-Shirts mit eigenen innovativen Designs bedrucken und vermarkten möchte, bietet sich als Lerngegenstand an, da den Lernenden Wege, Chancen und Risiken der unternehmerischen Selbstständigkeit adressatenorientiert sowie erfahrungsbasiert im Sinne der Entrepreneurship Education aufgezeigt werden kann (vgl. Mittelstädt / Wiepcke 2013, S. 10–35). Das Unterrichtsvorhaben zeichnet sich vor allem durch das fachdidaktische Prinzip des exemplarischen Lernens aus und ist derart strukturiert, dass entlang des Fallbeispiels verallgemeinerbare Erkenntnisse über die Gründung, den Aufbau, Unternehmens- bzw. Finanzierungsformen, die Führung

sowie die Arbeitsweisen von Unternehmen gewonnen werden können (vgl. Reinhardt 2012, 123 f.). Hierdurch kann das im Sinne der Entrepreneurship Education personensorientierte Fallbeispiel für die Schülerinnen und Schüler als lebensnah und subjektiv bedeutsam empfunden werden. Dieser Eindruck soll durch die dialogische bzw. narrative Form der Unterrichtsmaterialien verstärkt werden, sodass durch die wiederkehrende Begegnung mit den beiden Protagonisten Anna und Karim eine „Beziehung“ angebahnt werden kann (vgl. Juchler 2022, S. 476; Retzmann / Seeber 2019, S. 154).

Da für das angebotene Unterrichtskonzept keinerlei Vorkenntnisse erforderlich sind, sollte das Material ab der achten Klasse, aber auch in jüngeren Klassen einsetzbar sein. Für die gesamte Unterrichtsreihe werden insgesamt fünf Unterrichtsstunden benötigt.

Tabelle 1: Übersicht zum Unterrichtsvorhaben

Reihentitel: Abenteuer Schülerfirma – Von der ersten Idee in die Schieflage und zur Problemlösung		
Stunde	Thema/ Lerngegenstand	Kompetenzprogression
1-2	Abenteuer Schülerfirma: Eine Idee wird geboren	Die Lernenden erläutern anhand des Kontexts der Schülerfirma grundlegende ökonomische Fachbegriffe, ermitteln Beziehungen zwischen diesen Begriffen und vergleichen aspektorientiert Schülerfirmen mit externen Unternehmen (Sach- und Methodenkompetenz).
3	Abenteuer Schülerfirma: Schüler-GmbH oder Schüler-AG?	Die Lernenden stellen die Merkmale der (Schüler-)GmbH und der (Schüler-)AG dar und vergleichen beide Unternehmensformen hinsichtlich ihrer finanziellen Risiken für die Inhaber (Sach- und Methodenkompetenz).

4	Abenteuer Schülerfirma: Aufbau betrieblicher Strukturen	Die Lernenden entwerfen ein Organigramm, in dem die Arbeit in der Schülerfirma in einzelne Abteilungen mit jeweils spezifischen Aufgabenbereichen untergliedert wird (Sach-, Methoden- und Handlungskompetenz).
5	Abenteuer Schülerfirma: Unternehmen in der Schiefelage	Die Lernenden berechnen die Stückgewinne und -kosten der Schülerfirma, beschreiben exemplarisch den Unterschied zwischen Fixkosten und variablen Kosten, entwickeln Maßnahmen zur Krisenbewältigung und problematisieren potenzielle Auswirkungen auf die Nachfrage (Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz).

3. Einsatz des Materials im Unterricht

In den ersten beiden Unterrichtsstunden erfolgt die fiktive Gründung der Schülerfirma TopShirt durch die späteren Geschäftsführer Anna und Karim (M1). Die Lernenden erläutern anhand des Kontexts grundlegende ökonomische Fachbegriffe, ermitteln Beziehungen zwischen diesen Begriffen und vergleichen Schülerfirmen mit externen Unternehmen.

In den beiden nachfolgenden Unterrichtsstunden wird die Unternehmensform der Schülerfirma gewählt. Hierzu wurde die Entscheidung didaktisch auf eine Schüler-GmbH oder eine -AG beschränkt. Die Lernenden stellen deren Merkmale dar und vergleichen beide Unternehmensformen kriterienorientiert miteinander (M2). Anschließend kann der Aufbau betrieblicher Strukturen in Form unterschiedlicher Abteilungen entdeckt werden. Die Lernenden entwerfen hierzu auf der Basis von M3 ein Organigramm und weisen den jeweiligen Abteilungen spezifische Aufgabenbereiche zu.

In der folgenden Einzelstunde gerät die Schülerfirma in eine Schiefelage, da die Schülerfirma Verluste macht (M4.1). Im Rahmen dieser Einzelstunde wird somit eine prototypische unternehmerische Krisensituation simuliert. Um potenzielle Ursachen dieser unternehmerischen Schiefelage eruieren zu können, müssen anhand von M4.2 Erlöse, Stückkosten und -gewinne sowie der Gesamtgewinn ermittelt werden. Hierdurch können die Lernenden entdecken, dass die Schülerfirma TopShirt ihre Fixkosten nicht decken kann, da sie sowohl ihre Pullover als auch ihre T-Shirts zu günstig verkauft. Aus didaktischen Gründen wird somit auf eine distributionspolitische Analyse weitgehend verzichtet. Im Kontext einer Schülerfirma ist dies auch insofern delikater, als dass der Einsatz von Marketing-Mix-Instrumenten innerhalb einer Schulgemeinschaft im Hinblick auf dessen Funktion als didaktischem Schonraum nicht unproblematisch ist. Auf der Grundlage der Materialien M4.1 und M4.2 können dennoch potenzielle Konsequenzen sowie ihre Risiken in Bezug auf deren Auswirkungen auf die Nachfrage diskutiert werden. Im Zuge einer abschließenden Strategieentwicklung mithilfe der dritten Teilaufgabe kann das Problem einer eingeschränkt steigerbaren Nachfrage – auch, aber nicht nur – aufgrund des pädagogischen Zwecks einer Schülerfirma

im Unterricht thematisiert werden. Eine weitere Option neben der Nachfragersteigerung mittels Werbung könnte in einer Preissteigerung bestehen. Diesbezüglich sollten im Unterricht Rückkopplungseffekte auf die Nachfrage diskutiert werden.

4. Erwartungshorizont

M1, Aufgabe 1:

Die Mitschülerinnen und Mitschüler können im Rahmen einer Schülerfirma erste Erfahrungen im Hinblick auf den Aufbau, die Funktionsweise sowie das Management eines relativ einfach aufgebauten Unternehmens sammeln.

M1, Aufgabe 2:

Bedürfnis	Kundenorientierung	Gewinnorientierung
Erzeugung von Bedürfnissen, Güterknappheit und Bereitstellung von Gütern durch die Schülerfirma	Angebot derjenigen Waren, die von potentiellen Kundinnen und Kunden (Mitschülerinnen und Mitschülern) tatsächlich auch gekauft werden könnten.	Angebot derjenigen Waren, mit denen ein Unternehmen (Schülerfirma) auch einen Gewinn erzielen könnte.

M1, Aufgabe 3:

Vergleichskriterien	Schülerfirma	Externes Unternehmen
Ziele	Gewinnorientierung Pädagogischer Zweck	Gewinnorientierung
Risiken für die Inhaber	Geringes Risiko für die Inhaber	Hohes Risiko
Rechtsfähigkeit der Inhaber	Beschränkte Rechtsfähigkeit (minderjährige Inhaber; Zustimmung Schulleitung / Bevollmächtigte)	Volle Rechtsfähigkeit

M2, Aufgabe 1:

Schüler-GmbH	Schüler-Aktiengesellschaft
<ul style="list-style-type: none"> Startkapital: Fester Beitrag aller Gesellschafterinnen und Gesellschafter „Gesellschaft mit beschränkter Haftung“: Schutz von Privatbesitz Höhe des Startkapitals: Schriftlich im Gesellschaftsvertrag festgehalten Bestimmung eines Geschäftsführenden Regelmäßige Gesellschaftsversammlungen 	<ul style="list-style-type: none"> Startkapital: Verkauf von Aktien Gesellschaftsvertrag legt Höhe des Startkapitals fest Interessen von Aktionärinnen und Aktionären (Gewinnbeteiligung) AG-Vorstand wählt Geschäftsführer

M2, Aufgabe 2:

- (Schüler-)GmbH: Insolvenz führt nur zum Verlust aller eingezahlten Beiträge
- (Schüler-)AG: Weitere Beiträge zum Startkapital durch Aktionärinnen und Aktionäre. Einerseits wird das individuelle finanzielle Risiko stärker verteilt, andererseits müssen die Aktionärinnen und Aktionäre am Gewinn beteiligt werden.

M2, Aufgabe 3: individuelle Schülerlösung

M3, Aufgaben 1/2:



Quelle: Eigene Darstellung

<p>M4.1, Aufgabe 1 Erlös (Pullover): 195 € Erlös (T-Shirt): 250 € Gesamterlös: 445 €</p>	<p>M4.1, Aufgabe 2 $K_{var}(\text{Pullover}) = 2 € + 0,7 € + 0,2 € + 0,1 € + 10 € + 1 € = 14 €$ $K_{var}(\text{T-Shirt}) = 1,5 € + 0,5 € + 0,2 € + 0,1 € + 6,5 € + 1 € = 9,8 €$ $G_{gesamt} = G_{Stück}(\text{Pullover}) \times \text{Menge}(\text{Pullover}) + G_{Stück}(\text{T-Shirt}) \times \text{Menge}(\text{T-Shirt}) - K_{fix}$ $= 1 * 13 € + 0,2 * 25 € - 40 € = -22 €$</p>
<p>M4.1, Aufgabe 3: - Verlust pro Pullover von 1 € - Gewinn pro T-Shirt von 0,2 € - Potentielle Maßnahmen: Kostenreduktion, Qualitätsänderung, Preiserhöhung, Werbung</p>	<p>Zusatzaufgabe: Notwendige Reduktion des Einkaufspreises: 0,88 € Neuer Einkaufspreis 5,62 €</p>

Literatur

Forcher-Mayr, Matthias (2022): Entrepreneurship Education im geographischen, sozialwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Unterricht. Ein Critical Capability Ansatz aus der Mehrheitswelt, in: GW-Unterricht 165, S. 5–22

Juchler, Ingo (2022): Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belleristik, Musik, Spielfilm, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M.: WOCHENSCHAU Verlag, S. 476–483

Mittelstädt, Ewald / Wiepcke, Claudia (2013): Einführung Gründungserziehung, in: König, Hannes / Hilbert, Bernd / Mittelstädt, Ewald (Hrsg.): Die Schülerfirma. Didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung, Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag, S. 10–35

Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (4., überarbeitete Neuauflage), Berlin: Cornelsen Verlag

Retzmann, Thomas / Seeber, Günther (2019): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne als Beitrag zur Entrepreneurship Education, in: Bijedić, Teita / Ebbers, Ilona / Halbfas, Brigitte (Hrsg.). Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis, Wiesbaden: Springer Gabler, S. 151–169

Vieth, Laura Gianna (2022): Unternehmerische Entscheidungslogik in der Entrepreneurship Education. Diagnostik von Effectuation in erfahrungsbasierten Lernarrangement, in: Mittelstädt, Ewald / Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaft und Ökonomische Bildung. Wiesbaden: Springer Gabler

5. Übersicht über die Materialien

Abenteuer Schülerfirma – Von der ersten Idee in die Schiefelage und zur Problemlösung		
Arbeitsblätter	Titel	
AB1: M1	Abenteuer Schülerfirma: Eine Idee wird geboren	Printversion / Download
AB2: M2	Abenteuer Schülerfirma: Schüler-GmbH oder Schüler-AG?	Download
AB3: M3	Abenteuer Schülerfirma: Aufbau betrieblicher Strukturen	Download
AB4: M4.1	Abenteuer Schülerfirma: Unternehmen in der Schiefelage	Download
AB4: M4.2	Kostenübersicht aller Abteilungen	Download

Felix Hienzsch unterrichtet Chemie und Sozialwissenschaften am Clara-Schumann-Gymnasium in Bonn und erforscht am Lehrstuhl Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung der Universität zu Köln die Funktionsweise und Reflexion von Planspielen in den verschiedenen Fachbereichen der Sozialwissenschaften. Kontakt: fhienzsch@clara-online.de

Material

Arbeitsblatt

Arbeitsblatt AB1

M1 Abenteuer Schülerfirma: Eine Idee wird geboren

Anna und Karim gehen gemeinsam in die 8. Klasse. An einem warmen Sommermorgen schlendern sie gegen 8 Uhr langsam über den Pausenhof.



Anna: „Schickes T-Shirt Karim.“



Karim: „Ja danke, habe ich selbst gemacht.“

Anna: „Das hast du aber richtig schön hinbekommen. Wie geht denn das?“

Karim: „Das kann man mit dem Siebdruck ganz leicht zuhause machen.“

Anna: „So wie das aussieht, könntest du damit eine Menge Geld verdienen. Ich könnte mir vorstellen, dass auch andere gerne so ein T-Shirt hätten.“

Karim: „Die Idee ist super. Lass uns doch mal gemeinsam überlegen. In der Schule meiner Schwester haben sie auch eine Schülerfirma gegründet, in der sie alte CDs recyceln, indem sie daraus neue Produkte basteln. Dabei haben sich mehrere Schülerinnen und Schüler zusammengesgeschlossen und ein eigenes Unternehmen gegründet.“

Anna: „Das wäre super, wenn wir hier auch eine eigene Schülerfirma betreiben könnten. Aber ist so eine Unternehmensgründung nicht viel zu teuer?“

Karim: „Ich weiß auch nicht, wie sie dieses Problem gelöst haben, aber die Produkte scheinen bei den Mitschülerinnen und Mitschülern wohl ganz gut anzukommen und Gewinne konnten sie auch schon damit erzielen ...“

Quelle: Autorentext

Bildquellen:

Karim: <https://pixabay.com/de/photos/junge-jugendlicher-teenager-jugend-2119178/> (16.9.2022)

Anna: <https://www.pexels.com/photo/woman-wearing-black-blazer-388517/> (16.9.2022)

Aufgaben

1. Stelle dar, warum Schülerfirmen innerhalb von Schulen gegründet werden könnten.
2. Erläutere anhand des Beispiels der Schülerfirma die folgenden Begriffe: Bedürfnis, Kundenorientierung und Gewinnorientierung.
3. Vergleiche, worin sich Schülerfirmen von externen Unternehmen in Bezug auf ihre Ziele, mögliche Risiken sowie die Rechtsfähigkeit ihrer Inhaberinnen und Inhaber unterscheiden könnten. Erstelle hierzu eine Tabelle.

Ingo Klüsserath

Gütekriterien für Unterricht im Fach Sozialwissenschaften

Dieser Beitrag stellt einen Versuch der Klärung dar, indem insgesamt sechs Aspekte von Fachlichkeit für das Fach Sozialwissenschaften benannt, konkretisiert, von einer Grundhaltung politischer Bildung gerahmt und in einem Spinnennetz der Fachlichkeit zusammengefasst werden.

Fachlichkeit ist ein zentrales Kriterium für guten Unterricht. Zudem muss guter Unterricht aus fachwissenschaftlicher Sicht notwendigerweise korrekt sein.

Allerdings stellen sich auf dem Weg nach der Frage, was Fachlichkeit im Kern ausmacht, weitere Fragen:

- Bleibt *Fachwissenschaftlichkeit* das einzige notwendige Kriterium für Fachlichkeit?
- Existieren weitere, unabdingbare oder essentielle Bedingungen für Fachlichkeit im Fach Sozialwissenschaften?
- Lassen sich diese Aspekte von Fachlichkeit jeweils operationalisieren und messen oder beobachten?

1. Fachwissenschaften

Bezüglich der Darstellung fachlicher Inhalte bildet die Fachwissenschaftlichkeit das stärkste Kriterium guten Fachunterrichts – in jedem Fach. Fachliche Inhalte müssen notwendig in der Darstellung in Form von Lernmaterialien, Vorträgen, Unterrichtsgesprächen oder anderen Unterrichtsformen wissenschaftlich korrekt sein und dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen. Fehler, aber auch starke Verkürzungen, Verzerrungen oder oberflächliche Darstellungen in der Sache sind Indikatoren für schlechten oder gar misslungenen Fachunterricht.

Insbesondere im Fach Sozialwissenschaften kann dies besonders gefährlich sein, nämlich dann, wenn auf dieser Basis vermeintlich politische Urteile gefällt werden, die z. B. aufgrund fehlender Informationen vorurteilsbehaftet oder unkritisch bzw. unreflektiert bleiben, insbesondere auch deswegen, weil es an einer kontroversen Darstellung, kritischen Auseinandersetzung oder tiefergehenden sachlichen Prüfung fehlte.

2. Fachdidaktik

Kontroversität bildet für das Fach Sozialwissenschaften daher den notwendigen Dreh- und Angelpunkt einer didaktisierten Lernumgebung. Verantwortlich dafür ist die Lehrkraft – sowohl in der Vorbereitung als auch während des Unterrichtsgeschehens. Als Kontroversitätsgebot ist das Prinzip im Beutelsbacher Konsens formuliert und greift mit der Formulierung, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist [...]“, Bezüge der Fachwissenschaftlichkeit mit auf.

Neben der Kontroversität ist die *Aktualität* ein weiteres fachspezifisches, essentielles Kriterium guten Unterrichts im Fach Sozialwissenschaften. Hierin liegt vermutlich die

große Chance für das Fach, eröffnen sich dadurch starke Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden und erhalten fachliche Inhalte dadurch erst Relevanz.

Ein weiteres, unabdingbares Kriterium innerhalb der Fachdidaktik ist die *Exemplarität*: Bietet das Thema einen exemplarischen Zugang zu sozialwissenschaftlichen Fachinhalten?

Prüfsteine für eine gelungene Reduktion lauten: Sind Thema oder Fall repräsentativ für das Inhaltsfeld bzw. den Lerngegenstand des Kernlehrplans? Sind sozialwissenschaftliche Analyse- und Beurteilungskategorien am gewählten Beispiel erlernbar? Werden alle drei Teildisziplinen des Faches am gewählten Beispiel verdeutlicht? Guter Unterricht im Fach Sozialwissenschaften ist integrativ und berücksichtigt anhand eines exemplarischen politischen Problems sowohl wirtschaftliche Aspekte als auch gesellschaftliche Phänomene. Bei der unterrichtlichen Betrachtung ist ein entscheidendes Qualitätskriterium, inwieweit der Unterricht dazu beitragen konnte, den politischen Kern des Problems aufzuschließen. Hierbei sind sowohl bei der Analyse als auch der Beurteilung Kategorien zu nutzen und transparent zu machen.

Werden dementsprechend *didaktische Prinzipien* wie z. B. Problem- oder Konfliktorientierung zielführend zur didaktischen Reduktion genutzt? Diese bilden eine unabdingbare Voraussetzung, um entsprechende fachliche Kompetenzen des Kernlehrplans wie Analysefähigkeit, Beurteilungskompetenz oder das Entwickeln von Gestaltungsmöglichkeiten überhaupt erst erwerben und schulen zu können und sind daher notwendige Bedingung für die Gestaltung von fachlich reichhaltigen Lernumgebungen. Sie können sich zudem in verschiedenen Aufgabenformaten wie Darstellungs-, Analyse-, Erörterungs-, Gestaltungs- oder Handlungsaufgabe – nicht nur zur Überprüfung, sondern auch als Lernaufgaben als Teil einer kompetenzorientierten, differenzierten Lernumgebung – widerspiegeln und bieten so Räume für eine veränderte Aufgabenkultur, die wiederum Auswirkungen u. a. auf die Phasierung von Unterricht, die zunehmende Relevanz von Feedback und die Möglichkeiten alternativer Formen der Leistungsbewertung haben.

3. Fachmethoden

Fachmethoden wie z. B. die Fall- und Problemstudie sowie die Konfliktanalyse bieten zur Umsetzung eines didaktischen Prinzips innerhalb einer Unterrichtssequenz eine planerische Hilfe, da sie die Kompetenzen meist

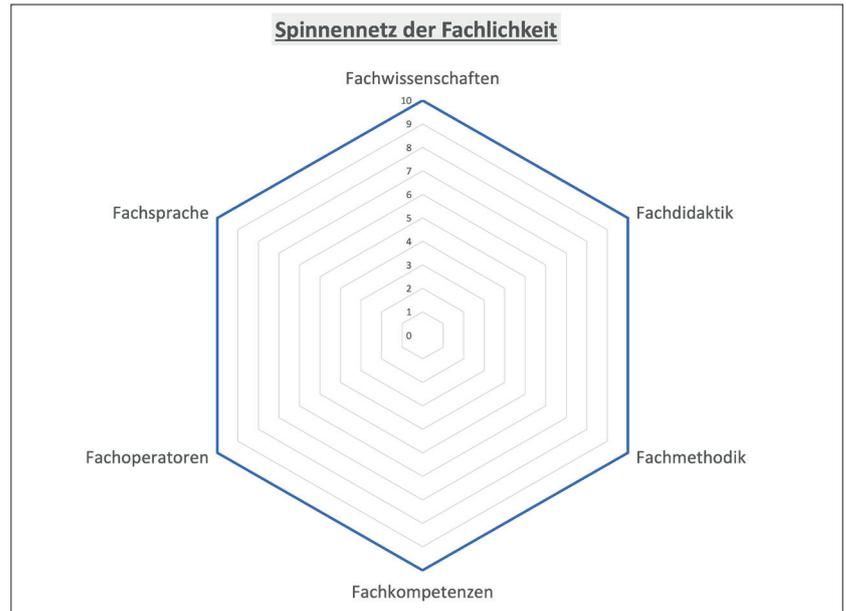


Abb. 1: Das Spinnennetz der Fachlichkeit
Quelle: Eigene Darstellung

linear, aber in ihrer ganzen Bandbreite strukturieren und schulen. So ergeben sich Schwerpunkte für einzelne Unterrichtsstunden.

Auch andere fachspezifische Methoden wie Plan-
spiele, Zukunftswerkstätten oder das Entwickeln, die
Durchführung und Auswertung einer Umfrage oder die
Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer
Betriebserkundung stellen sinnhafte fachliche Lernpro-
dukte dar, da entsprechende Kompetenzen geschult wer-
den.

4. Fachkompetenzen

Die Kriterien didaktischer Reduktion sind deswegen essen-
tiell, da auf diese Weise sichergestellt werden kann, dass ent-
sprechende fachliche Kompetenzen wie Sach-, Methoden-,
Urteils- und Handlungskompetenz jeweils in der Tiefe er-
worben und hinreichend geschult werden können.

Diesen Kompetenzerwerb muss guter Fachunterricht
zum einen durch eine didaktisierte Sequenzplanung
strukturiert und methodisch unterstützt anlegen und
zum anderen in der Durchführung einer konkre-
ten Unterrichtsstunde schwerpunktmäßig (!) für den
Lernfortschritt der Lernenden erkennbar werden lassen.
Antizipierte Schüler*innenaussagen bieten dabei geeig-
nete Anhaltspunkte, inwiefern stundenspezifische Ziele
auch tatsächlich erreicht werden konnten und bieten so –
neben der Evaluation – Anlass zur Reflexion des eigenen
Unterrichts.

5. Fachsprache

Lernfortschritte von Lernenden lassen sich aufgrund ih-
rer Performanz erkennen. Ein hohes Maß an verwendeter
Fachsprache bildet dabei ein wünschenswertes fachliches

Ziel und kann als Qualitätsmerkmal eines langfristig ange-
legten, guten Fachunterrichts identifiziert werden.

6. Fachoperatoren

Insbesondere bei der Erstellung von Arbeitsaufträgen und
kompetenzorientierten Lernaufgaben ist die Verwendung
von Fachoperatoren aller drei Anforderungsbereiche zu
beachten.

Die genannten und explizierten Merkmale sind Güte-
kriterien für guten Unterricht im Fach Sozialwissen-
schaften. Gerahmt werden sollten sie durch eine politisch-
kritische Grundhaltung, die faktenbasiert Sachverhalte
kritisch analysiert, Positionen und Quellen stets ideologie-
kritisch prüft, stets die kontroverse Auseinandersetzung
im Diskurs und in der Deliberation sucht und auf diese
Weise Räume des Politischen aufschließt, um einen Beitrag
zu politischer Bildung zu leisten, indem Lernende in die
Lage versetzt werden, sich aktiv handelnd an politischen
Prozessen zu beteiligen.

Ziel ist und bleibt also die Mündigkeit eines aufge-
klärten, selbst denkenden, urteilenden und handelnden
Subjekts. Hierzu bedarf es an erster Stelle fachlich geschul-
ter Lehrkräfte mit einem klaren Kompass in Form eines
Bekanntnisses zu unseren, im Grundgesetz verfassungs-
mäßig garantierten Grundwerten. Eine falsch verstandene
Neutralität gehört sicherlich nicht dazu.

Zur Visualisierung der genannten Kriterien eines guten
Fachunterrichts im Fach Sozialwissenschaften dient das
Spinnennetz der Fachlichkeit auf einer Online- Pinnwand
(<https://padlet.com/Kluesserath/swunterricht>) oder als
Schaubild (Abb. 1).

Ingo Klüsserath ist seit 2006 Lehrer für Sozialwissenschaften, derzeit tätig an einem Gymnasium und einer Realschule
am Niederrhein. Seit 2015 ist er als Fachseminarleiter in der Lehrer*innenausbildung sowie bei der Betreuung
von Praxissemesterstudierenden aktiv beteiligt. Derzeit betreut er im Rahmen seiner Tätigkeit am ZfSL Krefeld ein
Erasmus+-Projekt zur Stärkung der Reflexivität in allen drei Phasen der Lehrer*innenaus- und fortbildung.

Kontakt: ingokluesserath@gmail.com

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 / Seignani 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.

Sendung vom 18.11.2019), wird Ausgangspunkt einer extremen digitalen Hassmobilisierung gegen sie. Die Reaktionen gipfeln in einer Vielzahl von Beleidigungen in den sozialen Medien bis hin zu Morddrohungen gegen Heinrich, sodass sie sich für einige Tage aus der Öffentlichkeit zurückzieht. Prominente Grünen-Politiker:innen zeigen sich daraufhin solidarisch mit ihr. Anschließend nimmt Heinrich öffentlich Stellung zu ihren Aussagen, bezeichnet Tweets als „falsch und verletzend“ und entschuldigt sich für ihre Wortwahl in der Talkshow (ZDF, „Markus Lanz“, Sendung vom 11.11.2021).

Das Ereignis qualifiziert sich aus mehreren Gründen zum Fall. Es kennzeichnet zum einen, dass eine einzelne Person und ihr individuelles Handeln gegenüber anderen Akteuren im Zentrum steht (Reinhardt, S. 122 f.), nämlich den „Hatern“, die zumeist in für den digitalen Raum typischer Weise opak bleiben. Heinrich ist den Schüler:innen nicht nur vom Alter her nah, insbesondere als sie die problematischen Tweets verfasst. Was ihr geschehen ist, scheint außerdem grundsätzlich jedem geschehen zu können, der früh in sozialen Medien aktiv ist: Unbedachte Äußerungen im Netz können noch Jahre später zu extremen Anfeindungen führen. Das Ereignis eignet sich somit auch aus Sicht einer lebensweltbezogenen Schülerorientierung. Die Drastik der persönlichen Angriffe, denen sich Heinrich ausgesetzt sieht, löst mit Blick auf das Individuum Heinrich mitfühlende Betroffenheit aus, die zur Verwicklung mit dem Fall motiviert. Andererseits ist Heinrichs Rolle ambivalent, insofern sie sich auch 2019 noch in fragwürdiger Weise geäußert hat. Ihrer Akteurssicht ist damit ein kontroverses Moment eingeschrieben, das zusätzlich zur Auseinandersetzung reizt und auf die besondere Bedeutsamkeit und Realitätsnähe des Falls verweist. Denn er lenkt den Blick auf ein breites Spektrum allgemeiner Fragen politischer Natur, die mit den Grenzen der politischen Diskussionskultur im Netz zusammenhängen und in der avisierten Reihe handlungsorientiert erschlossen werden.

3. Bildungspotenziale im Ausgang vom Phänomen „Hatespeech“

Das Phänomen Hatespeech drängt darauf, im sozialwissenschaftlichen Unterricht bearbeitet werden. Denn es ist ein hochgradig politisches Phänomen, das außerdem Schüler:innen in besonderem Maße betrifft. Bereits der Begriff Hatespeech ist politisch und in der Forschung hat sich bislang keine einheitliche Definition etabliert. Im Anschluss an Geschke et al. meint Hatespeech „aggressive oder allgemein abwertende Aussagen gegenüber Personen, die bestimmten Gruppen zugeordnet werden“ (2019, S. 14 f.). Obgleich dies die Definition nicht impliziert, zeigt sich das Phänomen vorwiegend in sozialen Netzwerken. Soziale Medien prägen insbesondere die Lebenswelt der Schüler:innen und stellen einen – wenn nicht den primären – Ort ihrer politischen Sozialisation dar. Laut einer repräsentativen Studie des Meinungsforschungsinstituts YouGov im Auftrag von Campact e.V. haben 74 % der Befragten im Alter von 18 bis 24 Jahren bereits Hatespeech im Netz wahrgenommen (Geschke et al. 2019, S. 15). 17 %

der Personen in dieser Altersgruppe geben an, bereits selbst persönlich davon betroffen gewesen zu sein (ebd., S. 23). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Schüler:innen mit dem Phänomen schon in Kontakt gekommen ist oder in Zukunft kommen wird. Dabei gilt es zu beachten, dass Hatespeech der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit nahesteht, da Personen (anders als beim Mobbing) *als Mitglieder vorurteilsbehafteter Gruppen* angegriffen und diffamiert werden. Für die Reihe ist essenziell, dass dieser Mechanismus durchschaut wird. Denn Hatespeech dient somit – neben einer politischen Selbstvergewisserung der Hater:innen – offenkundig dazu, besonders vulnerable Gruppen, insbesondere Migrant:innen, politisch Andersdenke, Frauen und queere Menschen einzuschüchtern und aus dem öffentlichen Diskurs und aus dem demokratischen Entscheidungsraum zu drängen (Geschke et al. 2019, S. 20). Hatespeech greift also Pluralität und Egalität und damit Grundprinzipien der Demokratie sowie die Repräsentation aller Gruppen der Gesellschaft an. In der genannten Studie gab rund die Hälfte der Befragten aller Altersgruppen an, seltener ihre politische Meinung in Netzkundzutun oder sich aufgrund von Hatespeech seltener in Diskussionen einzubringen (Geschke et al. 2019, S. 28).

Neben dieser demokratiebezogene Dringlichkeit, die den Fall zum lohnenden Unterrichtsgegenstand macht, eignet er sich auch aus Sicht der fachdidaktischen Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung sowie dem Exemplarischen Lernen. Der Fall bietet sich für einen *handlungsorientierten Unterricht* (Reinhardt 2020, S. 275 f.) an, sofern er als offener Fall die Lernenden zur tätigen Entwicklung von Handlungsoptionen sowie deren Begründung als Lernprodukten herausfordert und damit zur selbstständigen Erschließung des nötigen Arbeitswissen motiviert. Dabei ist der Fall wie bereits gezeigt wirklichkeitsnah, weil er ein konkretes und zugleich exemplarisches Ereignis aufgreift. Dieses Ereignis kreist zwar um die Person Heinrichs, betrifft aber zugleich eine Vielzahl von Institutionen (Recht, Polizei, Plattformen) und hat überdies Bedeutung für das Systemganze des demokratischen Systems. Am Fall lässt sich somit *exemplarisch lernen*, was Hatespeech im Netz ist und welche Konsequenzen das Phänomen für die Demokratie hat. Denn zum einen wird der skizzierte Effekt der Einschüchterung bestimmter Gruppen, um sie an der Ausübung ihrer Partizipationsrechte zu hindern, plastisch. Zum anderen steht im Szenario Heinrichs Recht auf Wahrung der Menschenwürde und Schutz vor Rassismus und Beleidigung dem Recht der Kommentatoren auf freie Meinungsäußerung sowie dem Verbot von Zensur gegenüber. Es zeigt sich hier also ein klassischer Grundrechtskonflikt, der unter den Bedingungen der digitalisierten Öffentlichkeit neu aufbricht und durch die wirtschaftlichen Interessen der supranationalen Plattformtechnologien verschärft wird. Aus Sicht der *Schülerorientierung* wird schließlich eine Situation zum Unterrichtsgegenstand, die die Schüler:innen in mehrfacher Hinsicht zum Subjekt des Lernprozesses macht. Denn die Schüler:innen sind nicht nur die primär Betroffenen

und Handelnde mit Blick auf das Phänomen. Sie sind es auch, die je nach ad hoc favorisierter Handlungsoption den Weg ihrer Erarbeitung des aus ihrer Sicht nötigen Arbeitswissens mitbestimmen. Schließlich birgt die Auseinandersetzung mit dem Fall ein emanzipatives Potenzial, sofern es ausgehend vom lebensweltlichen Nahbereich der Schüler:innen ein gesellschaftliches Problem aufdeckt, das der staatlichen Regulierung oder anderweitiger Abhilfe bedarf. Denn *prima facie* könnte sich der Fall unter den aktuellen Rahmenbedingungen jederzeit wiederholen. Der Fall weist folglich über sich selbst hinaus auf das Allgemeine, indem er nicht nur adressiert, inwieweit Sarah-Lee Heinrich erreichen kann, dass sie sich und schützen und ihre politische Arbeit fortsetzen kann, sondern auch die abschließende, allgemein politische Frage provoziert: „Inwieweit kann verhindert werden, dass sich der Fall Sarah-Lee Heinrich wiederholt?“

4. Lerngruppe, curriculare Verankerung, Grobziel

Das Unterrichtsvorhaben eignet sich aus unserer Sicht insbesondere ab der Jahrgangsstufe 10. Da die Erarbeitung (s.u.) in Gruppen erfolgt, bietet es sich vor allem für größere Lerngruppen von 20 bis 30 Schülern an. Eine Differenzierung erfolgt über Hilfestellungen zu den Arbeitsaufträgen. Erprobt sein sollten in der Lerngruppe Methoden der Online-Recherche sowie der Ergebnispräsentation. Ferner sollten die Grundrechte, Diskriminierung und Extremismus zuvor in Grundzügen thematisiert worden sein. Vorab sollte sich die Lehrkraft zudem dringend dahingehend informieren, ob Schüler:innen – sei es unmittelbar oder mittelbar – von Cybermobbing oder Hatespeech betroffen sind. Falls dem so ist, gilt es im Einzelfall sensibel abzuwägen, ob die Auseinandersetzung mit dem Thema für diese Schüler:innen zumutbar ist bzw. inwiefern es zusätzlicher Gespräche oder anderweitiger Interventionen bedarf.

Das Vorhaben lässt sich, wie exemplarisch am Kernlehrplan NRW gezeigt wird, wie folgt curricular verankern: Adressiert werden vornehmlich Inhaltsfeld 2 „Politische Strukturen, Prozesse und Partizipationsmöglichkeiten“ und Inhaltsfeld 3 „Individuum und Gesellschaft“. Denn zum einen wird der digitale Raum als gefährdete Sphäre der Partizipation an öffentlichen Diskursen transparent gemacht. Zum anderen wird die Rolle des Individuums, das sich im Netz sozialisiert und gesellschaftliche Sichtbarkeit erlangen kann und dabei für sein Handeln Verantwortung trägt, reflektiert. Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass die Differenz von Öffentlichem und Privatem zunehmend schwindet (Habermas 2021, S. 496) Konkret sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Die Schüler:innen recherchieren und analysieren Informationen und Daten zu fachbezogenen Sachverhalten unter Verwendung von Suchstrategien und digitalen Angeboten (MK1, KLP S. 24).
- Die Schüler:innen bewerten Handlungsoptionen der zentralen Akteurin Sarah-Lee Heinrich innerhalb eines politischen Entscheidungsprozesses auf Basis selbstre-

cherchierter, abgewogener Informationen (UK3, KLP S. 25; Kaiser 1983, S. 17).

- Die Schüler:innen treffen eigene ökonomische, politische und soziale Entscheidungen und vertreten diese in Konfrontation mit anderen Positionen sachlich und argumentativ begründet.
- Die Schüler:innen benennen Zielsetzungen, Zielgruppen und Formen von Hatespeech.
- Die Schüler:innen können persönliche, gesellschaftliche und politische Auswirkungen von Hatespeech analysieren und individuelle und politische Handlungsstrategien entwickeln und beurteilen.

5. Die Reihe im Überblick

Das Fallprinzip kann nach Reinhardt im Politikunterricht über die Methoden der Fallstudie oder der Fallanalyse ausgestaltet werden. Während die Fallanalyse ein Ereignis eher mit dem Ziel untersucht, anhand eines Exempels zur Urteilsbildung in Bezug auf ein allgemeines politisches Problem anzuleiten, steht in der Fallstudie die Akteurssicht im Zentrum. Daher haben wir uns für diese Makromethode entschieden. Ziel der Fallstudie ist es, die Perspektive von Heinrich einzunehmen, informierte Handlungsoptionen zu entwickeln, abzuwägen und in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu einer Politisierung zu gelangen. Wir orientieren uns damit an den Phasen einer Fallstudie nach dem Modell von Reinhardt, die sich in eine Konfrontation mit dem Fall, das Auswerten von Informationen, die Exploration von und Resolution für Handlungsmöglichkeit, die Disputation der Handlungsvorschläge, die Kollation mit der Realität und eine Verallgemeinerung gliedern (vgl. Reinhardt 2020, S. 128)

Phase 1: Konfrontation mit dem Fall

In der ersten Phase der Unterrichtsreihe werden die Schüler:innen im Plenum anhand des Fallskripts (AB1) mit dem Ereignis konfrontiert. Es empfiehlt sich im Sinne einer empathischen Verwicklung mit Heinrichs Erlebnis, die genannten Videosequenzen zu nutzen und durch einen Lehrkraftvortrag zu rahmen. Im Anschluss daran wird ein Zusammenschnitt von Reaktionen auf die veröffentlichten alten Posts von Sarah-Lee gezeigt.

Die Schüler:innen reagieren zunächst mit Spontanurteilen, die sowohl die Posts von Heinrich als auch die Reaktionen darauf bewerten und so die komplexe Problemlage der Situation explizit machen. Anschließend werden die Schüler:innen aufgefordert, sich in Heinrichs Situation hineinzusetzen und spontane Handlungsideen für die Akteurin zu entwickeln, die an der Tafel oder digital z. B. über das Tool *Oncoo* gesammelt werden. Möglicherweise kommentieren die Schüler:innen die Handlungsideen bereits und stellen sie infrage, sodass sich erste Kontroversen abzeichnen. Andersfalls initiiert dies die Lehrkraft, um im nächsten Teilschritt die Schüler:innen aufzufordern, Fragen zu entwickeln, deren Beantwortung bei der fundierten Bewertung der Handlungsideen hilft. Diese Sammlung von Fragen ist richtungsweisend für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe ist und wird daher ebenfalls digital oder an der Tafel gesichert. Durch die

Ausformulierung der eigenen Unklarheiten und offenen Fragen durch die Schüler:innen ist ein direktes Anknüpfen der Unterrichtsreihe an das Vorwissen der Schüler:innen und eine Diagnostik gewährleistet. Im Rahmen eines Micro-Teachings mit Lehramtsstudierenden wurden unter anderem folgende Fragen entwickelt:

- Welche Posts sind legal?
- Wie sind die Erfolgsaussichten einer Strafanzeige gegen die Verfasser:innen der Posts?
- Aus welchen politischen Lagern kommen die Reaktionsposts?
- Wie viel Rückhalt hat Sara Lee noch in der Partei oder der Bevölkerung?
- Müssen soziale Netzwerke wie Facebook oder Twitter Hasskommentare löschen?
- Wie ist es möglich, eigene Posts zu löschen?
- Gibt es Präzedenzfälle bzw. wie haben andere Menschen auf Hasskommentare reagiert und sich durchgesetzt?
- Wieso wird sie Ziel der Hasskommentare?

Sollten die Schüler:innen essentielle Fragen nicht entwickeln, besteht die Möglichkeit, dass die Lehrkraft selbst Fragestellungen einbringt. Die Schüler:innen werden zum Abschluss dieser Phase gebeten, sich vorerst noch nicht über den weiteren Verlaufs des Falles zu informieren.

Phase 2: Informationen auswerten

An dieser Stelle findet ein fließender Übergang in die zweite Phase der Unterrichtsreihe statt, deren Ziel darin besteht, das nötige Arbeitswissen zu erlangen, um die formulierten Fragen arbeitsteilig in Kleingruppen zu beantworten. Da die Unterrichtsreihe sich mit dem übergeordneten Gegenstand digitale Demokratie beschäftigt, geschieht die Erarbeitung weitgehend mithilfe digitaler Medien in Form einer (teils angeleiteten und unterstützten) Internetrecherche. Die Lehrkraft stellt für jede Gruppe Arbeitsblätter (AB2-AB5) bereit, die Rechercheaufträge, Aufgaben zur Vertiefung der Rechercheergebnisse sowie optionale Hilfestellungen, z. B. zur Findung von Suchbegriffen oder geeigneten Internetseiten, enthalten. Beispielhafte Arbeitsblätter, die sich an den im Voraus antizipierten Fragen der Schüler:innen orientieren, sind im Folgenden zu finden. Gleichwohl gilt es, auf breit gestellte, überraschende Fragen der Schüler:innen mit entsprechend verändertem Material adäquat zu reagieren. Im Anschluss an die Recherchephase erarbeitet jede Gruppe einen kurzen Expertenvortrag von etwa fünf Minuten Länge, in dem sie der Klasse ihre Ergebnisse sowie deren Bedeutung für die Handlungsmöglichkeiten Sarah-Lee Heinrichs vorstellt.

Phase 3: Exploration und Resolution für Handlungsmöglichkeiten

In der dritten Phase der Unterrichtsreihe werden neue Kleingruppen gebildet, sodass sich in jeder Gruppe Expert:innen verschiedener Fragestellungen befinden. In dieser Phase werden die im Einstieg ad hoc entwickelten Handlungsmöglichkeiten auf Basis der Handlungsempfeh-

lungen der einzelnen Expert:innengruppen bewertet und diskutiert. Ebenso können neue Optionen ausgearbeitet und eingebracht werden. Jede Kleingruppe entscheidet sich schließlich begründet für eine Handlungsstrategie, die auch mehrere Aktionen beinhalten kann.

Phase 4: Disputation der Handlungsvorschläge

Die Kleingruppen stellen in der vierten Phase der Unterrichtsreihe die von ihnen favorisierte Handlungsstrategie für Heinrich im Plenum vor und begründen ihre Entscheidung sachlich. Sind sich die Gruppen überwiegend einig, so stellt dies einen wertvollen Arbeitsschritt zur Entwicklung einer konsistenten Strategie dar. Schlagen die Gruppen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten vor, so bietet sich ein Diskussionsanreiz zur weiteren Erschließung des Falles und der relevanten Aspekte. Ziel dieser Diskussion ist jedoch nicht die Einigung der Klasse auf eine Handlungsmöglichkeit, sondern die Erkenntnis, dass durchaus verschiedene Handlungsstrategien realistisch und legitim sind.

Phase 5: Kollation mit der Realität

Die Beschreibung des Falles (s. Material) wurde im Einstieg vor der Reaktion Sarah-Lee Heinrichs auf die Hasskommentare abgeschnitten. So hatten die Schüler:innen ab diesem Fallabschnitt die Möglichkeit eine eigene Wirklichkeit zu konstruieren. Nun wird diesem Als-ob-Handeln die Ebene der Wirklichkeit an die Seite gestellt (vgl. Reinhardt 2020, S. 133). Die Schüler:innen erfahren anhand eines weiteren Videoausschnitts aus der Talkshow „Markus Lanz“, dass Heinrich eine Stellungnahme zu ihren Posts und den Reaktionen darauf abgegeben hat, in der sie sich für ihre Posts entschuldigt, jedoch auch auf die Veränderungen im Datum und dem Text aufmerksam macht. Außerdem ist sie noch immer im Amt der Bundessprecherin der Grünen Jugend und hat sich nur übergangsweise aus der Öffentlichkeit zurückgezogen. Im Unterrichtsgespräch vergleichen die Schüler nun ihre Handlungsvorschläge mit der Wirklichkeit und bewerten beides kurz erneut.

Phase 6: Politisierung

Obwohl die klassische Fallstudie mit der fünften Phase endet, bietet sich jetzt die Möglichkeit einer Generalisierung und Politisierung der Thematik. Ausgehend von der Leitfrage „Was muss passieren, damit sich der Fall Sarah-Lee Heinrich nicht wiederholen kann?“ ist im freien Unterrichtsgespräch auszuarbeiten, inwiefern es sich bei dem Thema Hatespeech und *silencing* um ein allgemeines politisches und gesellschaftliches Problem handelt und inwiefern es gesetzgeberische oder anderweitige Interventionen braucht, um politische Kommunikations- und Entscheidungsprozesse in der Demokratie zu schützen. Dabei ist denkbar, dass die Schüler:innen auf Basis ihrer Erkenntnisse aus der Internetrecherche sowie der Bewertung der Handlungsstrategien mögliche Gesetzeslücken oder eine unzureichende Strafverfolgung aufdecken. Ebenso kann die Notwendigkeit einer Änderung der Kommunikationsnormen in der digitalen Demo-

kratie angesprochen werden. In jedem Fall sollte hier an etwaige weiterführende Fragen zu Einzelaspekten der Erarbeitungsphase angeknüpft werden.

6. Ausblick

Politische Bildung für die digitale Demokratie ist mehr als der Erwerb von digitalen Handlungskompetenzen: Urteilsfähigkeiten, aber vor allem auch Handlungsfähigkeiten mit Blick auf die konnektiven Prozesse im digitalen Raum, müssen neu konzeptioniert werden. Weder Repräsentationen von Gesellschaft noch Kommunikationsformen und -räume entsprechen jenen der analogen Demokratie. Politische Prozesse werden technologisiert angetrieben und nach wie vor ist nicht geklärt, wie politisches Handeln verstanden und zugeschrieben werden kann und wo die Grenzen zur Unterhaltung und zum Spiel gezogen werden können. Der Fall Sarah-Lee Heinrich weist darauf hin, dass digitale politische Partizipation an Voraussetzungen geknüpft ist und dass der unzivile Austrag von Kontroverse im digitalen Raum zu tiefen Schädigungen nicht nur von einzelnen Repräsentant:innen, sondern der Demokratie als Ganzes beiträgt (Mason 2018). Sarah-Lee Heinrich hat selbst in einem Schreiben an die Autor:innen bekundet, dass sie den Bildungsgehalt der Vorgänge um sie und die Übernahme des herausgehobenen politischen Amtes sieht. An diesem Fall diskutieren Lerner:innen kritisch Normen der digitalen Demokratie und der politischen Beteiligung von Jugendlichen und erarbeiten Handlungsalternativen, die auf bestehendem Recht, aber auch auf politischen Handlungsstrategien beruhen und dem Schutz vor einem digitalen *silencing* beruhen, sodass eine Pluralität von Optionen und Bewältigungsheuristiken verfügbar wird und beurteilt werden kann. Das vorgelegte Unterrichtsvorhaben stellt mit Blick auf die systemischen Folgen die digitalen Angriffe und die aus ihnen erwachsenden rassistischen Ausschließungen von Personen aus dem politischen Raum in einem realen Fallkontext zur Debatte und kann insofern eine situierte fallstudienbezogene Umsetzung mit Blick auf den Kompetenzerwerb für politische Urteils-, Handlungs- und Kompetenz in der bedrohten digitalen Demokratie realisieren.

7. Übersicht über die Materialien

Inwiefern gab es alternative Handlungsoptionen für Sarah-Lee Heinrich?		
Eine Fallstudie zum Umgang mit Hatespeech in sozialen Netzwerken		
Arbeitsblätter	Titel	
AB1	Das Fallskript	Printversion / Download
AB2	Kann sich Sarah-Lee gegen die Hater wehren?	als Download verfügbar
AB3	Reaktionen auf Sarah-Lees Situation	als Download verfügbar
AB4	Sarah-Lee und die Demokratie	als Download verfügbar
AB5	Die Rolle der sozialen Netzwerke	als Download verfügbar

Literatur

- Funk, Karakaya-Talk (2019): „Fridays for Future: zu weiß?“, Sendung vom 18.11.2019 (<https://www.ardmediathek.de/video/karakaya-talk/fridays-for-future-zu-weiss-i-karakaya-talk/funk/Y3JpZDovL2Z1bmsubmV0LzEyMDg0L3ZpZGVvLzE2NDMzMzg; 27.5.2022>)
- Geschke, Daniel et al. (2019): #Hass im Netz, der schleichende Angriff auf unsere Demokratie. Eine bundesweite Studie, hrsg. v. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ), Jena
- Habermas, Jürgen (2021): Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit, in: Seeliger, Matthias / Seignani, Sebastian (Hrsg.), Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaften, Sonderband 37|2021, S. 470–500.
- Mason, Liliana (2018): Uncivil agreement: How politics became our identity. Chicago: University of Chicago Press
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen - Wirtschaft-Politik (1. Auflage).
- Reinhardt, Sibylle (2020): Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 9. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag
- Seeliger, Matthias / Seignani, Sebastian (2021): Zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Demokratie. Ein neuer Strukturwandel?, in: Dies. (Hrsg.), Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaften, Sonderband 37|2021, S. 9–39.
- Szukala, Andrea (2022): „Digitale Kompetenzen in konnektiven politischen Räumen“, in: Baringhorst, Sigrid / Radke, Jörg / Kersting, Norbert (Hrsg.), Handbuch Digitalisierung und Politische Beteiligung, Wiesbaden: Springer (i. E.)
- Markus Lanz (2021): Sendung vom 11.11.2021 (<https://www.zdf.de/nachrichten/politik/sarah-lee-heinrich-lanz-morddrohungen-100.html; 27.05.2022>)

Louisa Ahlemeier ist Referendarin für das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule in Bocholt.

Andrea Szukala ist seit Oktober 2022 Professorin für Politische Bildung und die Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg. Korrespondierende Autorin: andrea.szukala@phil.uni-augsburg.de

Martin Wilmer ist Studierender an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Der Fall Sarah-Lee Heinrich

Arbeitsblatt AB1 – Das Fallskript



Sarah-Lee Heinrich, Grüne Jugend
Foto: Heinrich E. Keilhauer

Sarah-Lee Heinrich ist 20 Jahre alt und wächst bei ihrer alleinerziehenden Mutter nahe Unna, einer Kleinstadt am Rande des Ruhrgebiets, auf. Sie ist eine fleißige Schülerin und engagiert sich in der Schülerversretung. Noch vor ihrem Abitur 2019 wird sie bei der Partei Die Grünen aktiv, schnellst übernimmt sie als Sprecherin der Grünen Jugend Ruhr und im Bundesvorstand der Grünen Jugend Verantwortung. Nach dem Abitur beginnt sie ein Studium und kandidiert auf dem Parteitag im Herbst 2021 für das Amt der Bundessprecherin der Grünen Jugend. Um sich den anderen Mitgliedern vorzustellen, hält sie eine flammende Rede.

„Hartz IV ist der größte Scheiß!“, ruft sie in den großen Saal. Soziale Gerechtigkeit ist ihr erstes Herzensanliegen. Ihre Mutter war zeitweise auf Hartz IV angewiesen und Sarah-Lee wusste früh: wir sind arm. Oft fühlte sie sich abgestempelt und ausgeschlossen, als seien sie selbst schuld, arm zu sein. Für andere Menschen möchte sie das ändern und setzt sich für eine Reform des Sozialsystems ein.

Ihr zweites Thema ist der Kampf gegen Diskriminierung. Sie führt aus, wir seien nicht nur die Schüler, die in baufälligen Schulen säßen und die Auszubildenden, bei denen das Geld nicht zum Leben reiche. „Wir sind auch Menschen mit Migrationsgeschichte, die sich zwar nicht darauf verlassen können, dass der Staat sie ordentlich schützen wird. Aber wir können uns immer darauf verlassen, dass wir sowohl auf dem Wohnungs- als auch auf dem Arbeitsmarkt immer ganz hintenanstehen und dann noch den Sündenbock für alle spielen.“ Als Tochter eines schwarzen Vaters hat Sarah-Lee dieses Problem am eigenen Leib erfahren. Sie will diese Ungerechtigkeiten nicht auf sich beruhen lassen. Sie will, dass Politik endlich etwas dagegen unternimmt. Dafür tritt sie an.

Da es keine Gegenkandidatin gibt, ist schon nach kurzem Auszählen klar: Sie hat den Posten – Sarah-Lee Heinrich ist neue Bundessprecherin der Grünen Jugend!

Alte Tweets tauchen auf, von denen sie dachte, sie hätte sie längst gelöscht, z. B. der Kommentar, „diese Tunte soll auch ihr Maul halten“ mit Bezug auf die TV-Show „Der Bachelor“ von 2014. Wie passt das zu ihrem Engagement für eine Partei, die sich für Vielfalt und die Rechte von LGBTQI-Personen (**L**esbian, **G**ay, **T**ransgender, **Q**ueer and **I**ntersexual People) einsetzt? Andere Posts schlagen noch höhere Wellen: Ist Sarah-Lee Heinrich womöglich selbst rassistisch, wenn sie 2016 schreibt, „ich werde mir irgendwann einen Besen nehmen und alle weißen Menschen aus Afrika kehren?“



Arbeitsblatt

Unzählige Male werden ihnen zu diesem Zeitpunkt bereits fünf Jahre alten Tweets geteilt, vor allem von AfD-Politikern und rechten Aktivisten. Wenig später kursiert auch noch ein Zitat aus einer Talkshow, in dem Sarah-Lee Heinrich erst 2019 zu Gast war und davon sprach, wir lebten in „eklig weißen Mehrheitsgesellschaft“.



Auch dieser Ausspruch wird massenhaft geteilt und ein Sturm der Empörung bricht über Sarah-Lee herein. In allen sozialen Medien reagieren Nutzer mit wütenden, teils extrem beleidigenden Kommentaren. Manch einer wünscht ihr die Deportation in den Gulag, das heißt in die berüchtigten Arbeitslager Sowjet-Russlands. Andere spekulieren, warum immer die falschen vergewaltigt würden oder Sarah-Lee nicht abgeschoben wird.

Doch nicht nur die Kommentare schaukeln sich hoch und werden extremer. Sarah-Lee bekommt auch Direktnachrichten, in denen sie bedroht wird.

Sie bekommt Angst. In ihrer Not schottet sie sich ab und zieht sich aus den sozialen Netzwerken vorerst zurück. Sie meidet die Öffentlichkeit in Sorge um ihre Sicherheit. Wie soll sie mit der Situation umgehen?

Aufgaben

1. Erläutert, was passiert ist. Betrachtet vor allem die Posts und ihre mögliche Wirkung auf Sarah-Lee. Notiert anschließend offene Fragen.
2. Nehmt zu der Frage Stellung, wie Sarah-Lee mit ihrer Situation hätte umgehen sollen. Sammelt eure Handlungsideen.

Gernod Röken

Die Notwendigkeit der Pluralität im Diskurs über Verständnisse von Demokratie und die Unverzichtbarkeit einer nicht-affirmativen demokratischen Erziehung

Eine Erwiderung auf den Beitrag von Edwin Stiller in Politisches Lernen 1-2|2022

In meiner Antwort auf Edwin Stillers Darlegungen konzentriere ich mich auf einige relevante Gesichtspunkte und strebe ein Herausmodellieren der kontroversen Vorstellungen an, sodass ein nachvollziehbarer Diskursraum angeboten wird. Die jeweiligen Argumente von Edwin Stiller sollen auf ihre Überzeugungskraft, auf ihre Geltungsansprüche geprüft und in ihren Begründungen in einer gekürzten Darstellung hinterfragt werden. Dabei soll das Gebot wechselseitiger und kritischer Anerkennung nicht außer Acht gelassen werden, da ich keineswegs das eigene Verständnis für allein maßgebend erachte, aber die Gegenposition auf der Grundlage meiner Geltung beanspruchenden Argumentation als Streitbar erachte.

Demokratische Erziehung als aktiv-kritische Aneignung der demokratischen Lebensform

Die mir vorgeworfene Bezugnahme auf das pädagogische Oeuvre Dietrich Benner soll verdeutlichen, dass eine gewisse Eigenlogik bzw. Dignität des Pädagogischen beachtet und staatlicherseits berücksichtigt werden sollte. Es ist eine Transformation in ein pädagogisches Sensorium notwendig, das grundlegende pädagogische Kriterien als Maßstäbe angemessener Handlungsformen einbezieht, sodass eine vereinnahmende Normierung von Schüler:innen und Staatsbürger:innen ausgeschlossen wird (vgl. Benner / Stepkowski 2011, S. 93 ff.). Nicht-affirmative Erziehung kann als Versuch beschrieben werden, „in der das Denken, Urteilen und Handeln des Edukanden nicht normiert wird“ (Rucker 2021, S. 139), weil nur so der Subjektstatus und die Möglichkeit der Reflexion über diesen im Kontext gesellschaftlicher Widerständigkeit gewahrt bleibt (vgl. Röken 2020, S. 38 f.).

Daran ist auch weiterhin festzuhalten und ist auch nicht mit dem Hinweis bei Stiller auf den Aufsatz von Giesinger zu korrigieren, wenn dieser Benners Prinzipien unsinnigerweise in die Nähe

einer Weltanschauung rückt. Vielmehr ist mit Benner darauf hinzuweisen, dass eine Erziehung, die meint, ohne Inszenierung negativer Erfahrungen auszukommen und unmittelbar positiv wirken will und annimmt, dem Zu-Erziehenden die Auseinandersetzungen mit Irritationen zu ersparen, eben nicht schneller zum richtigen Ziel führt, sondern vielmehr dem Lernenden den Zugang zu dem für Bildungsprozesse grundlegenden Selberdenken verstellt (vgl. Benner 2015, S. 187).

Bei der notwendigen Unterscheidung von politischer und demokratischer Erziehung beziehe ich mich (Röken 2020, S. 38 f.) zudem keineswegs nur auf Benners Bestimmung einer nicht-affirmativen Erziehung, sondern verdeutliche mit Grammes / Welniak die Nähe von politischer Erziehung zu einer totalitären Indoktrination und lehne eine politische Pädagogik zur Lenkung von Staatsbürger:innen weiterhin ab. Einen staatlichen Primat der Politik, bei der der Staat sich absolut setzt und eine moralische Missionierung in ergebnisetzender Weise verordnet, stößt bei mir auf deutlichen Widerspruch, weil damit einer herrschaftlichen Indienstnahme von Zu-Erziehenden das Wort geredet, deren Selbstermächtigung eingeschränkt

und das Hinterfragen von Positionen und Vorstellungen verhindert wird (vgl. Bernhard 2011, S. 243 u. Röken 2019, S. 171). Eine politische Erziehung verstößt dagegen. Steve Kenner und Dirk Lange kommen daher zu der folgenden Schlussfolgerung: „Politische Erziehung hat die Funktion, das jeweilige politische System in den Köpfen der Bevölkerung zu verankern“ (Kenner / Lange 2022, S. 64). Unter Berücksichtigung der von Reichenbach betonten „prinzipiellen Differenz zwischen den gemeinschaftlichen und den gesellschaftlichen Dimensionen von Demokratie“ (Reichenbach 2010, S. 153 f.) gibt es auch eine „Differenz zwischen *politischem Gebildetsein* und *demokratiekompatiblem* und *-tauglichem* Verhalten, d. h. zwischen *politischer Bildung* und *demokratischer Erziehung*“ (vgl. ebd., kursiv im Original).

Demokratische Erziehung als Verhalten ist ausgerichtet auf die Etablierung einer demokratischen und pädagogischen Streitkultur als „einer Kultur des offenen Denkens und (Wider-)Sprechens“ (Frick 2017, S. 57), in der sich die Kontrahenten nicht als Feinde, sondern als Gegner betrachten und behandeln, die trotz Dissens in der Sache auf eine zivile und tolerante Weise miteinander umgehen und sich als Personen mit gleichen Rechten und Freiheiten respektieren. Demokratische Erziehung als Haltung „verpflichtet zudem zur Solidarität im Umgang mit der Autonomie anderer Menschen und im Kampf gegen Einschränkungen dieser Autonomie durch ungerechtfertigte Macht – und Herrschaftsverhältnisse“ (Drerup 2021, S. 20). Bei dieser Verpflichtung, auf die Nöte, Interessen und Perspektiven anderer Menschen einzugehen und diese zu berücksichtigen (als grundsätzliche Haltung), darf eine solche nicht advokatisch und erst recht nicht als staatliche Gesinnung, die auf Loyalitätserzeugung mit normierenden Vorgaben ausgerichtet ist, in bevormundender Weise verstanden werden, sondern sie ist selbst als Gegenstand in der Kontroverse zu berücksichtigen und sollte Eingang in eine Haltung demokratischer Erziehung finden.

Es dürfte mit diesen Hinweisen deutlich geworden sein, dass ich ein anderes Verständnis davon habe, was unter einer demokratischen Lebensform als Kultur des Erlernens konstruktiven Streitens zu verstehen ist und wie diese zu entwickeln ist, nämlich stets als Prozess, der immer wieder aufs Neue gegründet und weiterentwickelt werden muss und bei dem der Zu-Erziehende als Subjekt und als Ausgangspunkt an der Bestimmung mitwirkt sowie die kritische Reflexion dieser Lebensform einfordert (vgl. Röken 2011, S. 197). Ein affirmatives Konzept politischer Erziehung im Sinne eines Oktrois von Werten, der nur eine Identifikation ermöglichen soll und eine kritische Reflexion – sei es auch nur in einem definierten (definiert von wem?) Sektor – verhindern will, ist Ausdruck einer heteronom konzipierten Erziehung zu einer scheinbaren Mündigkeit und das Gegenteil einer belastbaren und demokratietauglichen Disposition. Wie auch eine wie immer theoretisch begründete Konzeption von Demokratie keine der gesellschaftlichen Verhandlung entzogene staatliche Ordnung und kein abschließbarer Entwicklungsprozess sein sollte, so gehört es zu einer demokratischen Erziehung in diesen Streit zwischen Autonomie und Bindung einzu-

führen und eine „antifundamentalistisch argumentierende Zivilcourage, die die einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine Meinung zu bilden, öffentlichen Gebrauch (zu) machen“ (Benner 2008, S. 109) und diese öffentlich zu zeigen.

Die eine Demokratie existiert nicht und ist auch nicht staatlich zu verordnen

Der Demokratiebegriff ist nicht nur unscharf, sondern die *eine* Demokratie existiert nicht, schon gar nicht als stetiger Dauerzustand. Da aber Stiller nur eine Demokratie zu kennen scheint und diese anscheinend ohne widerstreitende Interessen, Herrschaftsverhältnisse und Konflikte konstruiert und lernende Subjekte auf deren liberalrepräsentative Grundwerte „einschwören“ will, legt er nahe, dass das staatliche Herrschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland das einzige denkbare sei. Er idealisiert so das bestehende politische System, schließt (Weiter-)Entwicklungen von Demokratie aus, klammert kritische Fragen und Debatten zum Zustand einer solchen Herrschaftsform in seinen apodiktisch angelegten und vorgegebenen Beschwörungsformeln staatlich verordneter Tugenden aus. Dabei übersieht er aber die folgende Problematik:

„Wer über *die eine* Demokratie spricht, sie gar als konkretes Erziehungs- und Bildungsziel ausruft, stellt Demokratie zeitweise still. Zugleich werden Erziehung und Bildung auf diese Art instrumentalisiert“ (Engelmann 2021, S. 6), und zwar zum Zwecke einer unkritischen Integration und Stabilisierung. Da es aber unterschiedliche Varianten von Demokratie mit unterschiedlicher demokratischer Qualität gibt, weist derjenige, der nur von einer spricht, andere als undemokratisch aus (vgl. ebd.), schränkt so unzulässigerweise den pluralen Diskursraum ein und verhindert, dass die lernenden Subjekte Demokratie als „offene Gestaltungsform der Gesellschaft“ (ebd., S. 87) verstehen können.

Zudem unterschlägt Stiller, dass zum Demokratie-Lernen immer die Kritik einer Demokratie gehört (vgl. Henkenborg 2009, S. 287), wozu dann auch die Thematisierung spezifischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die inhaltliche Füllung der Demokratievorstellung, z. B. im Bereich der Volkssouveränität, gehörte. Die Defizite jedweder demokratisch gestalteten Ordnung wie auch ihre Stärken dürfen im Rahmen politischer Bildung nicht ignoriert werden, „weil man die Demokratie nur leben und in der Demokratie nur leben kann, wenn man ihre Schwächen genauso realisiert wie ihre Stärken“ (Adorno 1971, S. 115). Insofern ist es problematisch, wenn nur vom Erhalt *der* Demokratie in Stillers Beitrag die Rede ist. Im Sinne einer kritischen Demokratiebildung geht es aber darum – wie ich in meinem Beitrag in Heft 3-4 „Politisches Lernen“ (S. 44 ff.) verdeutlicht habe, dass Schüler:innen eine multiperspektivische Beschäftigung mit unterschiedlichen Demokratiekonzeptionen ermöglicht wird, weil ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, intensiv über Demokratie in allen Facetten nachzudenken und ihre eigene Position durch entsprechende Beurteilungen zu

finden und so selbstständig ein vertieftes und elaboriertes Demokratiebewusstsein zu entwickeln. Schüler:innen kann so bewusst werden, dass Demokratie kein Zustand, keine den gesellschaftlichen Verhältnissen entzogene staatliche Ordnung ist, sondern stets ein umkämpfter gesellschaftlicher Prozess der Demokratisierung (vgl. Lessenich 2019, S. 37). Da es schon im Wesen jedweder Demokratie, die diesen Namen auch verdient, liegt, dass sie umstritten ist, sie sich einer verbindlichen Bestimmung bzw. Deutung entzieht und nicht etatistisch auf staatliches Handeln verkürzt werden sollte, verbietet sich auch eine monoparadigmatische Setzung einer Ausgestaltungsform des Demokratischen mit dem Anschein einer Letztbegründung. Es besteht die Gefahr, „dass Demokratie als Existierende hingenommen und nicht mehr hinsichtlich ihres wirklichen demokratischen Charakters analysiert und befragt wird“ (Wohnig 2017, S. 40), sodass Fragen der Entdemokratisierung und einer vertiefenden Demokratisierung nicht gestellt werden können. Wird der Legitimationsverlust der liberalen Demokratie als ein fundamentales Versagen, als Sinnentleerung wahrgenommen und nicht auf die dafür verantwortlichen Gründe analysiert, öffnet man nicht nur die Einfallstore für illiberale und national-autoritäre Ideologien, sondern erschwert die Ausgangslage für eine politische Bildung, die sich um eine kritisch-konstruktive Fundierung einer Demokratie als Konstitution von selbstbestimmten Subjekten und um egalitäre Interessenberücksichtigung der Marginalisierten und Subalternen bemüht. Statt ein umfassendes Demokratieverständnis, das nicht nur auf eine staatliche Ordnung fixiert ist – statt Demokratie prozesshaft zu bestimmen –, wird ein institutionelles und letztlich konservatives Verständnis von Demokratie vorgegeben, das den Rahmen setzen soll für ein politisches Lernen, das darauf ausgerichtet ist und einer solchen Vorgabe loyal und unkritisch zu folgen hat, weil staatlicherseits erkannt wurde, was gut und richtig zu sein hat und nur das zu gelten hat, und zwar ohne Rücksicht auf daraus sich ergebende Formierungstendenzen.

Es sei hier nur erwähnt, dass beispielsweise agonistische Demokratietheorien eine demokratische Legitimität hinterfragen, die durch eine Identifikation mit einem Staat erreicht werden soll (vgl. Röken 2020, S. 46 ff.).

Soll es um eine gedankliche Immunisierung gegen einen autoritären Nationalismus und gegen unterschiedliche Varianten und Erscheinungsweisen des Populismus sowie um eine Vermeidung unpolitischer Denkweisen gehen, kann nicht nur eine Beschäftigung mit verschiedenen Konzeptionen von Demokratie hilfreich sein (vgl. Röken 2020, S. 49), sondern es ist auch notwendig, die Demokratiedefizite und die multiplen Krisen der liberal-repräsentativen Demokratie (vgl. Jörke / Selke 2020, S. 15 ff.) aufzuzeigen und sich mit dem „Postdemokratie-Diskurs“ (Ritzi 2014) in kritischer Analyse zu beschäftigen (vgl. Salomon 2012, S. 113 ff. u. Eberl / Salomon 2017), um zumindest einen Teil der Ursachen für diese Entwicklungen verstehen zu können. Sowohl die Theorien zur Postdemokratie (Rancière 2002, Crouch 2008 u. Crouch / Jakubzik 2021) als auch der als zur

Unterscheidung und zur Erweiterung der Postdemokratie zu verstehende Ansatz einer „Simulativen Demokratie“ (Blühdorn 2013) und ebenso Manows Darlegung einer Entdemokratisierung (Manow 2020) sind als Ausdrucksformen demokratischer Defizite einer liberal-repräsentativen Demokratie in den Diskurs einzubeziehen, zumal diese das zentrale Gleichheitsversprechen nicht einlösen kann und die Bürger:innen ohnmächtig zurücklässt (vgl. Huke 2021). Solche Problemlagen bzw. multiplen Krisen sind daher aufzugreifen und zu analysieren, weil erst so eine Unterminierung demokratischer Haltungen und Beteiligungen, in deren Zentrum die Subjekte stehen und nicht die staatlichen Institutionen (vgl. ebd., S. 21 ff.), vermieden werden kann und eine Reaktivierung tatsächlicher Beteiligungsmöglichkeiten jenseits sozialer Ausschlüsse in den Blick gerät. Erst so kann im Sinne eines Denkens in Alternativen danach gefragt werden, wie eine „Selbstbestimmung des *demos*“ eben nicht einem „etatistischen Herrschaftskalkül untergeordnet“ (Demirović 2013, S. 208 f.) wird. Eine politische Gesinnungspädagogik mit der Hoffnung auf eine loyale Wertevermittlung à la Stiller wird da nicht weiterhelfen. Mit Nancy Fraser kann sogar bezweifelt werden, ob das alleinige „Vorantreiben ‚demokratischer Iterationen‘“ unter Außerachtlassung des Einflusses „der außenpolitischen Gesellschaft“ (Fraser 2019, S. 77) eine aussichtsreiche Perspektive anbietet.

Bürger:innenleitbilder als unterkomplexe und mündigkeitseinschränkende Fixierungen

Mit einem Leitbild justiert man nicht nur in der politischen Bildung aus, wie das eigene Selbstverständnis ist, wo man sich verortet, womit man sich identifiziert, wo man hinmöchte und wie dieses in operationalisierter Form erreicht werden kann und soll. Es orientiert das pädagogische Handeln und gibt damit auch eine Richtung vor, woran sich – wie in unserem Fall – die politische Bildung ausrichten soll. Damit haben Leitbilder, wenn sie ernst genommen werden sollen, eben nicht nur den Charakter von Präambeln mit Absichtserklärungen. Sie sind relevant für die Überführung in die Maßnahmenebene und in die Prozesssteuerung. Da in ihnen die Kohärenz der beabsichtigten Ausrichtung formuliert ist, denen operative Vollzüge folgen, werden mit normierenden Zielvorgaben Entscheidungsmöglichkeiten für lernende Subjekte deutlich eingeschränkt, weil sie sich an einen solchen Rahmen halten sollen. Eine freie Entscheidung gegen solche restriktiven Setzungen kann es für sie nur im Widerstand gegen sie geben.

Wie schon in meiner Antwort auf die Replik von Reinhild Hugenroth (Röken 2021, S. 43) verdeutlicht, halte ich ein von außen gesetztes Bürgerleitbild für die politische Bildung für problematisch, da es zu einem solchen Typus von Bürger:in hin erziehen will und nur dieses eine Verständnis für maßgeblich hält, zumal es verschiedene Bürger:innenrollen gibt. Mit David Salomon (2012, S. 113 ff.) vertrete ich weiter die Überzeugung, dass eine politische Bildung, die ein dynamisches und umfassendes Verständnis von Mündigkeit vertritt, sich einen aus den Bedarfen einer Staatsform vorgegebenen Begriff

nicht vorschreiben lassen darf, weil daraus ein geschlossenes Verhalten abgeleitet und erzielt werden soll und damit das Korrespondenzverhältnis der Ermöglichung von Mündigkeit und Selbstaufklärung sowie die Komplexität der Partizipationsfrage nicht beachtet wird. Zudem wird damit das Verhalten des Einzelnen zur Politik mit der bekannten Trias der Leitbilder (reflektiertem Zuschauer, Interventionsbürger und Aktivbürger) als rein äußerliches Verhalten gefasst (vgl. Salomon 2012a, S. 78 f.). Sieht man sich die empirisch vorfindbaren Formen von Bürgerlichkeit und Partizipation im Kontext der bestehenden Verhältnisse von sozioökonomischer Ungleichheit in der Interessenvertretung benachteiligter Gruppen an, denen die Möglichkeiten demokratischer Zugriffe weitgehend entzogen sind, dann ist mit Salomon zu folgern, dass solche Bürgerleitbilder sich als Vor-Urteil erweisen (vgl. ebd. und Reichenbach 2006, S. 47).

Der konstruierte oder zumindest halbierte Adorno

Adorno mit Zitaten als Zeugen einer affirmativen politischen Erziehung zu benennen, kann nur als Unterstellung aufgefasst werden, da die angeführten Zitate (aus Platzgründen wird auf eine Einordnung der einzelnen Zitate in den jeweiligen thematischen und historischen Kontext und eine so leicht mögliche Widerlegung verzichtet) willkürlich ausgewählt wurden, um so eine subjektive Konstruktion eines „affirmativen Adorno“ anzufertigen und eine solche Vereinnahmung vorzutäuschen sowie Adornos ureigenes Anliegen zu verleugnen. Ein auf den Kopf gestellter Adorno wird missbraucht, da Adorno die übermächtige Realität hinterfragt. Das Gegenteil eines „affirmativen Adorno“ ist aber richtig. Adorno und die Kritische Theorie (vgl. Röken 2019, S. 174 f.) haben jegliche Affirmation und eine positive Bestimmung eines möglichen besseren Zustandes abgelehnt und alle Zustände einer inhumanen Gesellschaft und alle Mechanismen, die einer emanzipatorischen Subjektwerdung entgegenstehen, radikaler Kritik unterzogen. Eine politische Bildung im Sinne von Adorno käme daher die Aufgabe zu, sich als kritisches Korrektiv gegen regressive und entdemokratisierende Entwicklungen auszusprechen. Eine Unterwerfung unter eine vorgefundene soziale Ordnung ist mit Adorno nicht zu realisieren, da er sich für eine Erziehung zum Widerspruch und Widerstand aussprach und eine Bildung forderte, die sich selbstkritisch im Hinblick auf ihre Eingebundenheit in heteronome gesellschaftliche Strukturen beschäftigt (vgl. Messerschmidt 2010, S. 134 ff.), die von der politischen Bildung aufzuspüren und klärend sowie aktualisierend zu analysieren sind.

Schlussbemerkung

Abschließend sei auf das Zitat von Kipke am Ende des Beitrages von Stiller hingewiesen. Nimmt man es ernst und nicht als verzierende Meinungsgirlande zum Abschluss wahr, dann geht es dort um eine „reflexive Demokratiebildung“, die sehr deutlich von einer affirmativen politischen Erziehung zu unterscheiden ist (vgl. Röken 2020, S. 44 f. zu Demokratiebildung und kritischer Demokratiebildung) und nach Prüfung von

Geltungsansprüchen fragt und sich gegen eine „phantasielose Verteidigung gegebener Strukturen“ (Stiller 2022, S. 46 zitiert Kipke 2021, S. 6 f.) ausspricht und damit den Widerspruch zu den bisherigen Ausführungen Stillers offensichtlich macht. Die Ambivalenz, von der Kipke spricht, die immer auch die kritische Prüfung von Geltungsansprüchen verlangt, wird leider von Stillers Einübungsvorstellung staatlich geprägter Werthaltungen eines Demokratiekonzeptes nicht berücksichtigt. Ansonsten erübrigt sich ein Fazit zu der eklektischen und teilweise widersprüchlichen Replik auf meine Darlegungen, weil der entwickelten pädagogischen Professionalität politischer Bildner:innen und demokratischen Erzieher:innen zugetraut wird, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

In grundsätzlicher Weise bleibt abschließend nur zu hoffen, dass die Diskussion über ein „Demokratie-Lernen (als, G.R.) eine Philosophie der Politischen Bildung“ (Henkenborg 2009, S. 277) in Bezug auf Form und Inhalt einer pädagogischen Einwirkung mit dem Ziel der selbstständigen Einsichtsgewinnung in eine demokratisch geprägte Grundhaltung und deren Ausgestaltung weiterhin diskursiv geführt und einer doktrinären Durchsetzung von vorgegebenen Vorstellungen nicht gefolgt wird, sondern ergebnisoffen und kontrovers bleibt. Dabei ist im Rahmen einer solchen Kontroverse über den Gestaltungs- und Weiterentwicklungsauftrag eines demokratisch geprägten Zusammenlebens, das zwar einer Rahmung durch unhintergehbare Grund- und Menschenrechte bedarf, aber dessen strukturprägende Ausformung unabschließbar ist, darauf zu achten, dass die Streitbarkeit auf keinen Fall eliminiert und die Dissonanztoleranz erhalten wird. Mit Erich Fried kann verallgemeinernd die folgende Konsequenz formuliert werden: „Wer will, daß die Welt so bleibt, wie sie ist, der will nicht, daß sie bleibt“ (Fried 1981, S. 93). Wer will, dass eine demokratische Lebensform als Grundlage erhalten bleibt, der sollte sich für kritische Reflexionen und eine umfassende Demokratisierung einsetzen.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971): Erziehung – wozu?, in: Derselbe: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Benner, D. (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik, Paderborn: Schöningh
- Benner, D. (2008): Bildung und Demokratie, in: Derselbe: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn: Schöningh, S. 97–113
- Benner, D. / Stepkowski, D. (2011): Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann, in: Topologik 2/2011, Cosenza, S. 93–117
- Bernhard, A. (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Blühdorn, I. (2013): Simulative Demokratie: Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, Berlin: Suhrkamp
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie, Berlin: Suhrkamp
- Crouch, C. / Jakubzik, F. (2021): Postdemokratie revisted, Berlin: Suhrkamp

- Demirov, A. (2013): Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 2/2019, S. 193–215
- Drerup, J.: Kontroverse Themen im Unterricht. Kontrovers streiten lernen, Stuttgart: Reclam
- Eberl, O. / Salomon, D. (Hrsg.): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie, Wiesbaden: Springer
- Fraser, N. (2019): Die Krise der Demokratie: ber politische Widersprüche des Finanzmarktkapitalismus jenseits des Politizismus, in: Ketterer, H. / Becker, K. (Hrsg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie, Berlin: Suhrkamp, S. 77–99
- Frick, M.-L. (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Stuttgart: Reclam
- Fried, E. (1981): Lebensschatten, Berlin: Wagenbach
- Henkenborg, P. (2009): Demokratie-Lernen-eine Philosophie der Politischen Bildung, in: sterreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 277–291
- Huke, N. (2021): Ohnmacht in der Demokratie. Das gebrochene Versprechen politischer Teilhabe, Bielefeld: Transcript
- Jörke, D. / Selke, V. (2020): Theorien des Populismus zur Einführung, 2. Auflage, Hamburg: Junius
- Kenner, S. / Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, in: Beutel, W., et al. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepdagogik, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 62–71
- Kipke, R. (2021): Der Sinn der Demokratie. Überlegungen zur Legitimität und zum Gehalt schulischer Demokratiebildung. PFLB-PraxisForschungLehrer*innen Bildung, 3 (3), 1–7
- Lessenich, S. (2019): Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem, Stuttgart: Reclam
- Manow, P. (2020): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie, Berlin: Suhrkamp
- Messerschmidt, A. (2010): Widersprüche der Mündigkeit-Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, K. / Heyl, M. (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover: Offizin, S. 126–147
- Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen: Politik und Philosophie, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Reichenbach, R. (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs, in: Aufenanger, S., et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 145–168
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik, in: Quesel, C. / Oster, F. (Hrsg.): Die Mhen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Chur: Regger, S. 39–61
- Ritzi, C. (2014): Die Postdemokratisierung politischer Öffentlichkeit. Kritik zeitgenössischer Demokratie-theoretische Grundlagen und analytische Perspektiven, Wiesbaden: Springer
- Roken, G. (2021): Dissens als Grundlage der demokratischen Lebensform – auch im Verständnis des Erlernens von Demokratie, in: Politisches Lernen, Heft 3-4/2021, S. 41–47
- Roken, G. (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung, in: Politisches Lernen, Heft 3-4/2020, S. 36–61
- Roken, G. (2019): Kritische Bildung. Eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pdagogikunterrichts, in: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 158–196
- Roken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster: MV Wissenschaft
- Rucker, T. (2021): Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität, in: Pädagogische Rundschau, Heft 2/2021, S. 135–156
- Salomon, D. (2012a): Mndige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Brgerleitbildern in der politischen Bildung, in: Kluge, S. / Lohmann, I.: Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/New York: Peter Lang, S. 73–86
- Salomon, D. (2012): Der Bürger als Edelmann. Zur Kritik liberaler und postdemokratischer Konzepte des politischen Subjekts, in: Nordmann, J. / Hirte, K. / tsch, W. (Hrsg.): Demokratie! Welche Demokratie? Postdemokratie kritisch befragt, Marburg: Metropolis, S. 113–137
- Stiller, Edwin (2022): Die vier Illusionen der Politischen Bildung – zur Notwendigkeit politischer Erziehung. Eine Stellungnahme zu den Beiträgen von Gernod Roken in Politisches Lernen 3-4|2021, S. 4 ff. und S. 41 ff., in: Politisches Lernen 1-2|2022, S. 42–46
- Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS

Das World-Café begeistert beim Landesforum der DVPB NW e.V.

„Live und in Farbe“ – so kann man das diesjährige Landesforum der DVPB NW bezeichnen, das am 22. August 2022 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand. Nachdem in den zwei Jahren zuvor das beliebte Landesforum digital stattfinden musste, traf man sich nun wieder in Präsenz, um sich zum Thema „Neue Zeiten, neue Wege? Herausforderungen und Möglichkeiten politisch-gesellschaftlicher Bildung“ auszutauschen. Dabei begeisterte die Methode des „World-Cafés“ sowohl die Expert:innen wie Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt (Lehrer:innenbildung) und Prof. Dr. Tim Engartner (Bildungspolitik für politische Bildung) als auch die Teilnehmenden. Positionen zu Fragen nach der Zukunft und Ausgestaltung politisch-gesellschaftlicher Bildung wurden an gemeinsamen Tischen in direktem Austausch eruiert und entlang verschiedener Schwerpunkte diskutiert.

So wurde gefragt, wie im Rahmen der 1. Phase der Lehrer:innenausbildung der integrative Charakter des Faches Sozialwissenschaften sichergestellt werden könne. Deshalb wurde die Verlängerung des Referendariats auf zwei Jahre gefordert, dessen Kürzung vor einigen Jahren auf 1,5 Jahre vordergründig mit der Einführung des Praxissemesters begründet wurde. Auch eine Öffnung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung für die 3. Phase der Lehrer:innenausbildung wurde gefordert.

Kritisch moniert wurde die mangelnde Anzahl an Studienplätzen für das Fach Sozialwissenschaften. Wie könne es sein, dass auf der einen Seite in jedem Bundesland Demokratiezentren eröffnet würden, es auf der anderen Seite aber einen Mangel an Studienplätzen für diejenigen gebe, die Kinder und Jugendliche maßgeblich und primär politisch (aus)bildeten. Ein weiterer Aspekt war die Frage, ob die politische Bildung (sich) wieder stärker als Anwältin der Marginalisierten begreifen soll, da die Ungleichheit ein Legitimationsproblem für die Demokratie darstelle.

In einer anschließenden Podiumsdiskussion stellten sich Nicole Riggers (Mitglied des Vorstandes von Zukunft durch Industrie e.V., Düsseldorf), Prof. Dr. Andreas Kost (stellvertr. Leiter der Landeszentrale für politische Bildung NRW) und Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Universität Bielefeld und Vorsitzende der DVPB NW) den Thesen des Plenums.

Benedikt Widmaier, ehemaliger Direktor „Haus am Maiberg“, Heppenheim / Vorsitzender der DVPB Hessen (Thema: Extremismus), Prof. Dr. Alexander Wohnung, Universität Siegen / Bundesvorsitzender DVPB (Thema: Ungleichheit), Lisa Schneider, Sonderpädagogin und Kriminologin, Uni Siegen (Thema: Diversität und Inklusion), Rainer Schiffers, DVPB NW (Thema: Berufliche politische Bildung), Eva Kristin Vogt, Universität Bielefeld / DVPB NW (Thema: Politische Bildung in der Sekundarstufe I) sowie Tim Unger, DVPB NW (Thema: Lehrer:innenbildung) eruierten gemeinsam „auf Augenhöhe“ mit Teilnehmer:innen in konstruktiver und entspannter Atmosphäre die Herausforderungen politischer Bildung in ihren Schwerpunktbereichen und formulierten Thesen für die sich anschließende Podiumsdiskussion. Dort wurden die Koordinationsprobleme in der Zusammenarbeit zwischen Bund und Land angesprochen – hervorgegangen aus der Frage, warum es so viele Projekte zur Förderung von Demokratiebildung gibt, die aber nicht bei den Zielgruppen landen. Dort wäre eine stärkere Bündelungsfunktion besser, so Andreas Kost im Podiumsgespräch. Bettina Zurstrassen ermunterte die Anwesenden abschließend dazu, die „Ewigkeitsaufgaben“, mit denen politische Bildner:innen und die Gesellschaft seit Jahrzehnten konfrontiert seien (z.B. Rechts extremismus oder soziale Ungleichheit) weiterhin konstruktiv und kraftvoll anzugehen.

Im Nachgang der Veranstaltung meldete sich Dr. Sibylle Reinhardt und bedankte sich bei der DVPB NW für den tollen Austausch beim „schönen Landesforum“.

Neuer Landesvorstand der DVPB NW gewählt

Im Anschluss an das Landesforum fand die Mitgliederversammlung der DVPB NW statt. Unter anderem wurde ein neuer Landesvorstand mit folgenden Aufgabenbereichen gewählt:

Landesvorsitzende (Prof. Dr. Bettina Zurstrassen); *stellvertr. Landesvorsitzende* (Iris Witt und Dr. Franziska Wittau); *Schatzmeister* (Sven Brehmer); *Geschäftsführer* (Oliver Krebs)

Beisitzende (Mohamed El Barraki, Dr. Benedikt Giesing, Ulrich Krüger, Antje Menn, Thorsten Obel – Newsletter / E-Mail Brief, Dr. Kuno Rinke – Redaktion Politisches Lernen, Rainer Schiffers, Andreas Schlattmann, Christel Schrieverhoff, Tim Unger und Eva Vogt)

Antje Menn, DVPB NW

Die neue Satzung der DVPB NW e.V.

Auf der Mitgliederversammlung der DVPB NW am 22. August 2022 wurde eine neue Vereinssatzung beschlossen. Die bisherige Satzung bestand seit 1986. Die Änderungen beziehen sich, neben kleinen sprachlichen Modernisierungen (Vereinsziel und geschlechtersensible Sprache), Veränderungen im Vorstand (Vereinsitz: früher Wesel, jetzt Münster) und justiziablen Anpassungen bzw. Konkretisierungen, auf vier zentrale Aspekte:

1. Änderung der Struktur des geschäftsführenden Vorstandes: Statt eines/einer Vorsitzenden und zwei Vertreter*innen, sollen drei gleichberechtigte Vorsitzende möglich sein (siehe § 10 und § 9).
2. Auf Empfehlung des Bundesverbands der DVPB soll Mitgliedern von demokratiefeindlichen Gruppen keine Mitgliedschaft innerhalb der DVPB NW möglich sein. Im Rahmen dessen wurde auch der Vereinsausschluss wegen vereinschädigenden Verhaltens konkretisiert (siehe § 5).

3. Die Einschränkungen zur Eindämmung der Coronapandemie und Möglichkeiten der digitalen Kommunikation zeigen, dass es sinnvoll sein kann, Mitgliederversammlungen auch digital zu organisieren, darüber hinaus wurde die Kommunikation mit E-Mail aufgenommen (siehe § 9).
4. Der neu aufgenommene § 18 nimmt Bezug auf die Vorgaben der europäischen Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO).

Ziel ist nicht eine Neuausrichtung des Vereins, sondern die Satzung anzupassen, dass sie unter den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aktuell ehrenamtliches Engagement ermöglicht. Im Folgenden sind *auszugsweise die Satzungsänderungen kursiv* hervorgehoben. Die Änderungen sind vollständig auf der Webseite der DVPB NW abrufbar (<https://dvpb-nw.de/wp-content/uploads/2022/06/Synopse-dvpb-nw-Satzung-und-Vorschlag-zur-Aenderung-.pdf>; 19.9.2022).

Satzungsänderungen (auszugsweise)

§ 5 Mitgliedschaft

(1) [...]

Personen, die Mitglied demokratiefeindlicher Gruppierungen sind oder sich für deren Zwecke engagieren, auch ohne Mitglied dieser Gruppierungen zu sein, sowie Mitglieder anderer Organisationen, die die Gleichwertigkeit aller Menschen verneinen, können nicht Mitglied der DVPB-NW sein.

(5) [...]

Ebenso können Mitglieder ausgeschlossen werden, wenn sie entgegen §5 Abs. 1, S. 2

- Mitglied einer demokratiefeindlichen Gruppierung sind oder

- eine solche, ohne Mitglied zu sein, unterstützen,

- oder die Gleichwertigkeit aller Menschen verneinen.

Der Ausschluss erfolgt auf Beschluss des Landesvorstandes.

Vor der Beschlussfassung ist dem Mitglied unter Setzung einer angemessenen Frist Gelegenheit zu geben, sich persönlich vor dem Vorstand oder schriftlich zu rechtfertigen. Eine schriftliche Stellungnahme des/der Betroffenen ist in der Vorstandssitzung zu verlesen.

Der Beschluss über den Ausschluss ist mit Gründen zu versehen und dem Mitglied mittels eingeschriebenem Brief bekannt zu geben.

Rezensierte Bücher

Sven Oleschko / Katharina Grannemann / Andrea Szukala (Hrsg.) (2022): Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen <i>Verena Proksch</i>	65
Klaus Klemm (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen <i>Johanna Rohringer</i>	66
Klaus Holz / Thomas Haury (2021): Antisemitismus gegen Israel <i>Otto Böhm</i>	67
Victoria Kumar / Werner Dreier / Peter Gautsch / Nicole Riedweg / Linda Sauer / Robert Sigel (Hrsg.) (2022): Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich <i>Wolf Kaiser</i>	68
David Graeber / David Wengrow (2021): The Dawn of Everything. A New History of Humanity <i>Karl-Heinz Klär</i>	70

Autorinnen und Autoren

Dr. Otto Böhm ist Politik- und Erziehungswissenschaftler mit beruflicher Laufbahn in einem Zeitungsverlag und Mitbegründer des Nürnberger Menschenrechtszentrums.

Dr. Wolf Kaiser ist Lehrer und Historiker, seit 1991 Mitarbeiter der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz und bis 2015 stellvertretender Leiter und Leiter der Bildungsabteilung. Kontakt: wkaiser1948@gmail.com

Dr. Karl-Heinz Klär ist Historiker und Sozialwissenschaftler aus Bonn.

Mag.a Verena Proksch ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig Salzburg in Forschung und Lehre tätig. Des Weiteren lehrt sie als Erwachsenenbildnerin in den Bereichen Zweiter Bildungsweg und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontakt: Verena.Proksch@phsalzburg.at

Johanna Rohringer, BA MA ist Erziehungswissenschaftlerin und Forschungsassistentin für Erziehungswissenschaft und Inklusion an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig Salzburg. Kontakt: johanna.rohringer@phsalzburg.at

Potenziale im Spannungsfeld von Institutionen – Forschung – Praxis

Sven Oleschko / Katharina Grannemann / Andrea Szukala (Hrsg.) (2022): *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*

Münster: Waxmann, ISBN 978-3-8309-4071-5, 204 Seiten, 34,90 Euro



Der auch online verfügbare Herausgeber*innenband, publiziert von Sven Oleschko, Katharina Grannemann und Andrea Szukala, stellt eine aktuelle Auseinandersetzung mit Diversität in der Lehrer*innenbildung anhand unterschiedlicher Forschungsperspektiven und Berichte aus der Praxis dar. Diversität wird als ein essenzieller Baustein der Lehrer*innenbildung aus

inter- und transdisziplinären Perspektiven im Spannungsfeld von strukturellen Rahmenbedingungen, Bildungsforschung und Unterrichtspraxis beleuchtet. Die Herausgeber*innen formulieren explizit ihren Anspruch, Perspektivenvielfalt auf schulische Wirklichkeit zu ermöglichen und dadurch Weiterbildungspotenziale anzuregen.

Insgesamt umfasst der Band dreizehn Beiträge, deren Gemeinsamkeit sich in ausführlichen theoretischen Fundamenten zeigt, um dann mit konkreten praxisbezogenen Projekten einen Transfer auf das Schul- und Hochschulsetting zu leisten. Es werden detaillierte Einblicke in laufende Forschungsprojekte, abgehaltene Lehrgänge und Lehrveranstaltungen ermöglicht. Des Weiteren eint die Beiträge, dass sie das Verständnis von Diversität und Differenz als Herausforderung im Sinne eines negativen Einflussfaktors kritisieren, welches auch im akademischen Diskurs sowie innerhalb des Berufsfeldes noch zu großen Teilen vorherrschend ist. Jägers führt dies anhand des Konzeptes von symbolischer Macht und Gewalt umfassend aus, woraus sich Forderungen nach Diversity-Schulungen sowie einer Überarbeitung der Curricula ergeben.

Einige Autor*innen (Barsch / Petersen, Stelze, Böing) konzentrieren sich auf Sprachsensibilität, vor allem im Kontext der Mehrsprachigkeit, weshalb Vielfalt insbesondere im Sinne sprachlicher Vielfalt thematisiert wird. In drei Beiträgen wird anhand konkreter Forschungsprojekte und anschließender Reflexion einerseits die Relevanz von Sprachdiagnostik und Sprachbewusstsein verdeutlicht, andererseits wird mittels anschaulicher Vorschläge ausdifferenziert, wie sprachsensibler Fachunterricht gelingen kann. Trotz der enormen Relevanz dieser Thematik könnte der Eindruck entstehen, dass diversitätssensibel mit

sprachsensibel gleichgesetzt wird und Heterogenität vor allem anhand sprachlicher Differenz erörtert wird.

Diesen Eindruck vermögen weitere Beiträge jedoch aufzulösen, die sich mit zentralen Elementen einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung auseinandersetzen. Die pädagogische Haltung wird von Hoch und Wildemann thematisiert, welche den Fokus zwar ebenfalls auf Heterogenität und Mehrsprachigkeit legen, gleichzeitig aber Möglichkeiten vorstellen, Studierende in ihrer Reflexionskompetenz zu schulen. Ein weiterer grundlegender Bestandteil diversitätssensibler Bildungsarbeit ist das Wissen um das eigene (Re-)Produzieren von Bildungsungleichheit innerhalb struktureller Rahmenbedingungen in pädagogischen Institutionen. Dies erörtert Hovarth, indem er das Spannungsfeld zwischen der schulischen Aufgabe des Selektierens und Positionierens in der Gesellschaft anhand der Kategorie Leistung einerseits und dem egalitärem Grundversprechen sowie inklusiver Talentförderung andererseits mithilfe von Fallbeispielen diskutiert.

Drei weitere Beiträge (Vagt / Oleschko, Krämer / Oleschko / Bartels, Faber / Schnitker) thematisieren die Relevanz von beziehungsorientiertem Unterricht, der im Schulalltag noch zu wenig Beachtung erfährt. Die grundsätzliche Idee konstatiert, dass die Qualität des Unterrichts dadurch gesteigert werden kann, indem Beziehung gegenüber Inhalt priorisiert wird, was beispielsweise durch eine professionelle Beziehungskompetenz und gewaltfreie Kommunikation gelingen kann.

Ein anderer Ansatz wird von Sánchez vorgestellt, welcher eingängige Übungen vorsieht, um die Vorzüge von somatischem, also körperbetontem Lernen für schulische Lehr-Lern-Settings nutzen zu können. Der interdisziplinäre Beitrag zum Verständnis von Improvisation als soziale Kompetenz am Beispiel der Stadt- und Organisationsentwicklung (Dell) steht vergleichsweise isoliert und die Relevanz des Beitrages lässt sich erst durch den anschließenden Kommentar von Grannemann erfassen, in welchem der Transfer dieses Verständnisses auf die Bedingungen der Lehrer*innenbildung erfolgt. Mit welcher Sorgfalt der Band konzipiert wurde, zeigt sich auch anhand des kurzen Artikels zum Abschluss (Hübner), in dem die Idee hinter dem Titelbild dargelegt wird.

Der Band fokussiert sich ostentativ auf sprachsensiblen und beziehungsorientierten Unterricht, setzt sich aber dennoch punktuell mit den wesentlichen Variablen diversitätssensibler Lehrer*innenbildung – strukturelle Bedingungen, pädagogische Haltung, Reflexion, Wissensbestände, Praxistransfer – differenziert auseinander, weshalb die angestrebte Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven gelingt und Anregungen für das eigene pädagogische Handeln gewonnen werden können.

Verena Proksch, Salzburg

Wie inklusiv sind Deutschlands Schulen? Eine Bestandsaufnahme.

Klaus Klemm (2021): *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*

Weinheim und Basel: Beltz Juventa, ISBN 978-3-7799-6486-5 (Print) / ISBN 978-3-7799-5805-5 (E-Book/PDF), 90 Seiten, 12,95 Euro (Print) / 11,99 Euro (E-Book/PDF)



Inklusion – ein Begriff, welcher nicht nur in (schul-)pädagogischen Kontexten, sondern auch in der (schul-)politischen Öffentlichkeit sowie in Alltagsdiskussionen immer häufiger als erstrebenswerte Haltung und Zielsetzung aufgegriffen und diskutiert wird. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm hielt vor seiner Emeritierung die Professur für Bildungsforschung und

Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen inne und ist seit 2010 Mitglied des Expertenkreises ‚Inklusive Bildung‘ der Deutschen UNESCO-Kommission. Mit seinem Buch gelingt es ihm, einen Rundumschlag des Inklusionsbestrebens in Deutschlands Schulen sowohl aus seiner Entstehungsgeschichte heraus als auch in seiner jetzigen Umsetzung darzustellen. Ebenso wagt er sich perspektivisch an mögliche Entwicklungslinien sowie an (politische) Erwartungen. Nach kurzen einleitenden Worten eröffnet Klemm den Diskurs mit einem geschichtlichen Rückblick mit „Der weite Weg: Vom Weimarer Schulkompromiss bis zum Beitritt zur UN-Konvention“ (Kap. 1). „1920, zu Beginn der Weimarer Republik, besuchten in Deutschland etwa 40 000 Kinder die damals sogenannten Hilfsschulen. Ein knappes Jahrhundert später (2018) waren es 545 000 Kinder und Jugendliche mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Deutschlands Schulen unterrichtet wurden. Ein enormer Zuwachs dieser Gruppe also!“ (S. 7) Durch den geschichtlichen Einblick wird deutlich, in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche mit Behinderung(en) im öffentlichen und politischen Leben Stigmatisierungen und systematischen Ausgliederungsversuchen unterlegen waren, gleichwohl insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg Bestrebungen laut wurden, den „besonderen Erziehungsbedürfnissen“ (S. 14) gerecht zu werden und die Politik diese Menschengruppe „ganz besonders schützen“ (S. 16) wollte. Vor diesem Hintergrund etablierte sich das Förder- oder Sonderschulwesen, welches sich bis heute zu Teilen äußerst präsent hält oder sogar in manchen Bundesländern zu einer Steigerung der Exklusionsquote führt (S. 74 ff.), war doch seit der Salamanca-Erklärung (1994) und darauf folgend der UN-Konvention über die

Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006 – Beitritt Deutschlands dann 2009) Inklusion als Perspektive im Bildungssystem ganz oben (S.20 f.). Im zweiten Kapitel wird den Leser:innen ein Einblick in „Die Verankerung der Inklusion in den Schulgesetzen“ gegeben, gefolgt von differenzierten Ausarbeitungen zur „Zuweisung von Lehrkräften und Finanzierung von Schulbaumaßnahmen“ (Kap. 3) und den „Akteuren in den Schulen: das pädagogische Personal und die Schülerinnen und Schüler“ (Kap. 4). Wen insbesondere ein aktueller Stand interessiert, erhält im Kapitel 5 „Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2018/19“ unterstützt durch tabellarische Grafiken nicht nur einen guten Überblick über alle deutschen Bundesländer in ihrer jeweiligen Entwicklung, sondern auch eine differenzierte Betrachtung nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Mit den nun folgenden Kapiteln lenkt Klemm einerseits den Fokus auf die „Qualität des Unterrichts: Zur Wahrnehmung des Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen“ (Kap. 6) sowie auf den „Ertrag inklusiven Unterrichts: Ergebnisse der Bildungsforschung“ (Kap. 7) und andererseits eröffnet er „Inklusion im Urteil einer breiten Öffentlichkeit, von Lehrkräften und von Eltern“ (Kap. 8). Gegen Ende des Buches wagt der Autor sich an mögliche Entwicklungslinien und Perspektiven. Eröffnet wird dies mit „Ein Blick in die Zukunft: Was die Bundesländer planen“ (Kap. 9), gefolgt von „Bildungspolitischen Strategien: Grundmuster der Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschlands allgemeinbildenden Schulen“ (Kap. 10). Dabei zeigen sich zwei gegensätzliche Grundmuster, die jeweils in fünf Bundesländern erkennbar werden: Einerseits finden sich Bundesländer, welche sich seit dem Beitritt zur UN-Konvention „vom Ziel ‚Inklusion‘ weiter entfernt haben und diese Entwicklungsrichtung in den kommenden Jahren fortsetzen wollen.“ (S. 84) Auf der anderen Seite gibt es jene „die bei der Gestaltung insbesondere der Angebotsstruktur die Intention der UN-Konvention aufgreifen und für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf den Zugang zu allgemeinen Schulen gut erreichbar machen.“ (ebd.) Mit der narrativen Klammer des *weiten Weges* schließt Klemm mit dem elften und somit letzten Kapitel „Der weite Weg zur inklusiven Schule“ in einem zusammenfassenden Fazit. Klaus Klemm gibt durch seine detaillierten Ausarbeitungen einen spannenden und differenzierten Einblick in die Umsetzung von Inklusionsbestrebungen in Deutschlands Schulen und macht auf eindruckliche Weise sichtbar, welche unterschiedlichen (politischen) Entwicklungen die jeweiligen Bundesländer prägten. Insbesondere durch die visuelle Unterstützung der erhobenen Erkenntnisse mittels tabellarischer Darstellungen und eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte am Ende eines jeden Kapitels, machen das Buch unabhängig vom Stand der Vorkenntnisse zugänglich und interessant.

Johanna Rohringer, Salzburg

Eine neue Hermeneutik des postnazistischen Antisemitismus

Klaus Holz / Thomas Haury (2021): Antisemitismus gegen Israel

Hamburg: Hamburger Edition, ISBN: 978-3-86854-355-1 (Print), 419 Seiten, 35,00 Euro



Der Titel kann falsche Erwartungen wecken, denn der Fokus dieser anspruchsvollen Arbeit liegt nicht auf dem sogenannten „Israelbezogenen Antisemitismus“ als einer Erweiterung oder einer sekundären Form von Antisemitismus. Vielmehr geht es den beiden Autoren, die seit vielen Jahren in der Bildungsarbeit tätig sind, um einen komplexen, umfassenden und zugleich aktuellen Begriff des

Antisemitismus. „Wir betrachten Antisemitismus als einen allgemeinen kulturellen Sinnzusammenhang, in dem die antijüdische Thematisierung Israels grundiert ist und der nur hinreichend in den Blick kommen kann, wenn die in ihm konstituierten Selbst- wie Judenbilder als ein Sinnzusammenhang analysiert werden.“ (S. 20)

Diese Ideologie lebt als eigenständige Bewusstseinsformation auch nach der Shoah weiter. Dafür wird in der Untersuchung die zentrale Kategorie des „postnazistischen Antisemitismus“ entwickelt, in die der komplexe und widersprüchliche Bezug zum jüdischen Staat Israel Kapitel für Kapitel eingebaut wird. Als ein zweites Grundelement wird die Täter-Opfer-Umkehr analysiert. Durch die Jahrhunderte bis in die Gegenwart bleibt sie die Basis der Judenfeindschaft und eine projektive Verbindung von Selbst- und Fremdbildern. Holz und Haury bemühen sich, diese beiden normativ-universalistischen Grundthesen in den politisch-sozialen Formationen des Antisemitismus von links, im islamistischen Antisemitismus, in der Weltanschauung der neuen Rechten und bei Christinnen und Christen (für und wider Israel) materialreich und in Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur zu „beweisen“. Charakteristisch für ihr Verfahren ist die Rezeption der Fachbeiträge und die „Konstruktion“ in sich „folgerichtiger“, wenn auch ideologischer Gedankengebäude. Empirische Forschungsergebnisse und politische Analysen sind dabei eher dünn gesät (z. B. zum antisemitischen Bewusstsein bei religiösen im Unterschied zu säkularen Menschen oder zur US-amerikanischen Israelpolitik von Trump). In der Art der Argumentation und im scharfen Blick auf Bewusstseins-elemente bewegen sich Holz und Haury sprachlich und analytisch eher im Horizont der älteren Kritischen Theorie als im Feld der politik- oder sozialwissenschaftlichen Forschung.

Motiviert – und dabei um Differenzierung und Begriffsklärung, nicht um Mobilisierung und Positionierung bemüht – ist die Arbeit durch die aktuellen Kontroversen um Rassismus und Postkolonialismus:

„Sie alle sind identitätspolitische Debatten. In den Auseinandersetzungen über Antisemitismus, die Shoah oder Israel werden Schlüsselfragen der jeweiligen Selbst-Verständnisse verhandelt. Das Kernthema all dieser Auseinandersetzungen ist ‚Israel‘, genauer die Frage, welche Äußerungen über Israel als Antisemitismus nach der Shoah zu verstehen, mithin scharf zurückzuweisen und nicht als kritische Haltungen zur israelischen Politik diskutabel sind. An ‚Israel‘ wird diskutiert, was das richtige Selbstverständnis ist.“ (S. 11)

Die Methode der Autoren ist die sinnverstehende Rekonstruktion, die Hermeneutik also: „Hermeneutik zielt auf ein reflektiertes, explizit ausgewiesenes Verstehen (hier) der jüden- und israelfeindlichen Deutungen unserer Zeit.“ (S. 13) Der Satz zeigt, dass nicht immer der bekannte Zirkel vermieden werden kann, denn: was deutet der Antisemit oder die Antisemitin, was versteht der Hermeneut oder die Hermeneutin? Aber Holz und Haury geht es nicht um „Verständnis“; sie suchen vom Standpunkt einer universellen Gerechtigkeit und Menschenrechtsgeltung die gefährlichen Regeln der antisemitischen Weltsicht, ihre Muster und ihre Semantik nachzuweisen.

Auch wenn das Werk in den einzelnen Themenbereichen gegenüber dem Forschungsstand wenig Neues bringt, ist es doch in dieser Dichte und Komposition einzigartig und von großer begrifflicher Klarheit. Das zeigt sich vor allem im zweiten Kapitel zur zionistischen Bewegung, in der Diskussion des islamistischen Antisemitismus (Kapitel V) und in der Auseinandersetzung mit Judith Butlers Text „Antisemitismus und Rassismus: Für eine Allianz der sozialen Gerechtigkeit“ in Kapitel VI.

Die Untersuchung ist auch als ein Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Antirassismus zu Anti-Antisemitismus und von berechtigter partikularer Identitätspolitik zu einem „bedingten Universalismus“ (so ist der Schluss überschrieben) zu lesen. Am Ende ist der Titel dann auch logisch: Es geht nicht zuerst um Antisemitismus als Grundlage eines verbrecherischen Systems, sondern um die Logik einer Ideologie, die sich gegen Jüdinnen und Juden und damit auch gegen Israel richtet.

Holz und Haury stellen eine Verbindung zur politischen Bildung her, ohne auf die vielfältigen antisemitismuskritischen Bildungsangebote im Einzelnen einzugehen; sie beziehen sich nur kurz und positiv auf Astrid Messerschmidts Beiträge. Wenigstens eine kritische Maxime lässt sich für politisches Lernen mit den Autoren formulieren: es geht nicht um das Anlegen eines immer paraten Maßstabes oder um einen „Katalog abprüfbarer Kriterien“, weil das an der „Komplexität des Antisemitismus scheitern“ würde.

Otto Böhm, Nürnberg

Antisemitismus im Bildungsbereich – Einschätzungen und Empfehlungen

**Victoria Kumar / Werner Dreier / Peter Gautsch /
Nicole Riedweg / Linda Sauer / Robert Sigel
(Hrsg.) (2022): Antisemitismen. Sondierungen im
Bildungsbereich**

Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag,
ISBN 978-3-7344-1456-5, 270 Seiten, 36,00 Euro



Das Buch basiert auf einem von drei Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführten Forschungsprojekt, das die International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) gefördert hat. Beteiligt waren die Geschäftsstelle des bayrischen Antisemitismus-Beauftragten, *erinnern.at* und das Institut für Geschichtsdidaktik und Erin-

nerungskulturen der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber skizzieren in ihrer Einleitung zunächst die Ursprünge, Formen und Wendepunkte in der Geschichte der Judenfeindschaft. Sie sprechen von Antisemitismen, die historisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind, einander aber nicht abgelöst haben, sondern neben- und miteinander existieren. Die Einleitung enthält keine zusammenfassende Definition des Antisemitismus und geht auf die aktuelle Kontroverse um die IHRA-Definition¹, die in die Publikation aufgenommen worden ist, und die „Jerusalem Erklärung zum Antisemitismus“² nicht ein. Im zweiten Kapitel der Einleitung benennen die Herausgeberinnen und Herausgeber die heute virulenten Antisemitismen und informieren über statistische Erhebungen und Möglichkeiten strafrechtlicher Sanktionierung von Antisemitismus in ihren drei Ländern. Anschließend fokussieren sie ihre Ausführungen auf die Antisemitismen im Bildungsbereich, indem sie dessen Struktur beschreiben und Kompetenzen benennen, über die dort Tätige im Hinblick auf die Bekämpfung von Antisemitismus verfügen sollten. Während in früheren Veröffentlichungen, die sie zusammenfassend referieren, vor allem die Schulen in den Blick genommen worden sind, legen sie in ihrer vorliegenden Untersuchung das Hauptaugenmerk auf die Hochschulen, die Lehrkräfte aus- und weiterbilden. Dazu haben die

an dem Projekt Mitarbeitenden eine Literaturrecherche durchgeführt und ausgewählte Curricula von Ausbildungsinstitutionen in Österreich, den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz und Bayern analysiert. Auf dieser Grundlage ist dann eine mehrstufige Befragung von Expertinnen und Experten durchgeführt worden, in deren Verlauf die Herausgeberinnen und Herausgeber einen Interviewleitfaden mit folgenden Fragen formuliert haben:

1. Gibt es in Ihrem Fachbereich Berührungspunkte mit Antisemitismus?
2. Gab es für Sie Anlässe, sich mit Antisemitismus im Bildungsbereich zu beschäftigen?
3. In welchen Kontexten bzw. im Rahmen welcher Konzepte sollten Ihrer Ansicht nach Antisemitismen an Schulen, Hochschulen und in der Öffentlichkeit betrachtet werden, um sich damit angemessen auseinanderzusetzen zu können?
4. Was ist Ihrer Ansicht nach in Bezug auf Antisemitismus für die Schule besonders bedeutsam?
5. Welche Präventionsmöglichkeiten gibt es im Bildungsbereich zur Vorbeugung von Antisemitismus?
6. Welche Interventionsmöglichkeiten gibt es im Bildungsbereich bei Vorfällen von Antisemitismus?
7. Wie erkennen Sie in ihrem Fachbereich Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten, um künftigen Lehrpersonen in der Lehrer:innen-Aus- und Weiterbildung eine Auseinandersetzung mit Antisemitismen zu ermöglichen?
8. Welche Forderungen und Wünsche, auch Hoffnungen oder Befürchtungen haben Sie im Hinblick auf eine Zukunft mit weniger / ohne Antisemitismus?

Diese Fragen wurden von 23 Fachleuten schriftlich beantwortet. Eine beeindruckende Zahl von Fachgebieten ist vertreten: Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Geschichtswissenschaft und -didaktik, Politologie und Politikdidaktik, Religionspädagogik, Sprach- und Literaturwissenschaft. 12 der Befragten sind aus Deutschland, sechs aus Österreich und fünf aus der Schweiz. Die Interviewten unterrichten mehrheitlich an Hochschulen, meist in der Ausbildung von Lehrkräften, und haben bestimmte Aspekte antisemitischer Ideologie und Praxis zu ihrem Forschungsschwerpunkt gemacht; einige sind in Einrichtungen tätig, die auf Antisemitismusbekämpfung spezialisiert sind; auch die Vermittlungsabteilung des Jüdischen Museums Wien ist vertreten. Die Auswahl zielte also darauf, die Expertise von Spezialisten in ihrer Vielfalt zu nutzen, nicht die ganze Bandbreite der Wahrnehmung des Antisemitismus an Hochschulen zu repräsentieren.

Die meisten Beiträge lesen sich nicht wie Interviews, sondern eher wie durch die Fragen vorstrukturierte Aufsätze mit Fußnoten und Literaturangaben. Die Texte unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des vom jeweiligen Fachgebiet ge-

1 Vgl. online unter <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>; 15.5.2022

2 Vgl. online unter <https://jerusalemdeclaration.org/>; 15.5.2022

prägen Blickwinkels, sondern auch durch das unterschiedliche Vorgehen ihrer Autorinnen und Autoren. Im Hinblick auf die aktuelle Relevanz des Antisemitismus gehen manche anekdotisch von eigenen Erlebnissen aus, andere führen Ergebnisse empirischer Studien an. Einige verwenden mit Verweisen auf frühere Veröffentlichungen Begriffe, die weitgehende Behauptungen implizieren, welche Lesern des „Interviews“ nicht unmittelbar evident erscheinen dürften. So behaupten Marina Chernivsky und Romina Wiegemann in ihrem „Antisemitismuskritik als Rückgrat pädagogischen Handelns“ überschriebenen Beitrag die „Existenz eines strukturellen Antisemitismus“ (S. 56) und fordern, Antisemitismus als „institutionelle Praxis“ (S. 57) einzuordnen, was vermutlich etwas anderes und mehr meint als die Praxis bestimmter Personen in Institutionen. Zwar enthält der ambitionierte Beitrag wichtige Anregungen, doch sind diese z.T. mit einem Absolutheitsanspruch formuliert, der der Unterschiedlichkeit pädagogischer Herausforderungen und Handlungsfelder nicht gerecht wird. So fordern die Autorinnen, „eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Antisemitismus“ habe die „noch immer weitgehend unsichtbar bleibenden Erzählungen jüdischer Schüler:innen und ihrer Familien [...] ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen“ (S. 54). In etlichen Beiträgen ist es gelungen, ohne Verzicht auf die Darlegung theoretischer Prämissen, Erfahrungen aus der Forschungs- und Lehrtätigkeit nachvollziehbar darzustellen, Schwierigkeiten zu benennen und praktikable Handlungskonzepte vorzuschlagen. Das gilt z.B. für die Beiträge von Fachleuten mit so unterschiedlichen Berufsbiographien wie der Soziologin und emeritierten Professorin an der Hochschule für Soziale Arbeit in Genf Monique Eckmann, dem stellvertretenden Leiter des Berliner Zentrums für Antisemitismusforschung Uffa Jensen und dem ehemaligen Berufsschullehrer Stefan Schmidt-Heher, der an der Pädagogischen Hochschule Wien in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften tätig ist.

Übereinstimmende Äußerungen der Befragten zeigen, dass etwa hinsichtlich der Existenz von Antisemitismus in der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen Konsens besteht. Doch werden in manchen wichtigen Fragen auch unterschiedliche Ansichten vertreten und verschiedene Akzente gesetzt. So wirft z.B. die Salzburger Historikerin Helga Embacher im Hinblick Interventionsmöglichkeiten im Bildungsbereich bei Vorfällen von Antisemitismus die Frage auf, wer denn entscheide, was als Antisemitismus zu gelten habe und welche Konsequenzen daraus zu ziehen seien (vgl. S. 78), während der Antisemitismusbeauftragte des Landes Berlin Samuel Salzborn ohne Bedenken die Notwendigkeit von Repression betont und vor allem effektive Meldesysteme und vermehrten Druck auf Schulen fordert, antisemitische Vorfälle mitzuteilen. Zum Teil mögen gegensätzliche Meinungen in der unterschiedlichen Geschichte und politischen Kultur der Länder begründet sein. Während z.B. die Geschichts- und Politikdidaktikerin Nadine Fink von der Pädagogischen Hochschule in Lausanne die Ansicht vertritt, „der heutige Kampf gegen Antisemitismus“ dürfe nicht dazu führen, „sich ausschließlich mit der Shoah zu befassen,

ohne die anderen Völkermorde anzusprechen“, und „die Behandlung des Antisemitismus im Bereich der Schule und der Lehrer:innen-Ausbildung [sei] nur dann gerechtfertigt, wenn sie unter dem allgemeinen Gesichtspunkt der Vorurteile, der Diskriminierungsprozesse und der Ausgrenzungsmechanismen verstanden wird“ (S. 84), legt die österreichische Politikwissenschaftlerin Liljana Radonić nahe, wer „gerade im post-nationalsozialistischen Deutschland und Österreich“ (S. 191) die Legitimität eines Kampfes speziell gegen Antisemitismus bestreite, strebe nach psychologischer Entlastung.

Zu den eher pessimistischen Einschätzungen vieler Befragter hinsichtlich der Erfolgchancen ihrer Bemühungen setzt einer der Herausgeber, der Mitarbeiter des bayrischen Antisemitismusbeauftragten Robert Sigel, einen Kontrapunkt. Er verweist auf die in den Interviews sich zeigende Expertise, auf die zahlreichen Initiativen, neu geschaffenen Institutionen und engagierten Personen auf europäischer und nationaler Ebene, die sich dem Kampf gegen Antisemitismus widmen, und fordert, dieses „open window of opportunity“ (S. 246) zu nutzen.

Die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Positionen und Argumentation der Befragten festzustellen bleibt den Lesenden überlassen, denn die Herausgeber haben auf eine zusammenfassende Analyse der Interviews verzichtet. Sie greifen in 16 Thesen und darauf fußenden Handlungsempfehlungen implizit viele Anregungen aus den Interviews auf und ziehen gewissermaßen ein Resümee, das sie bescheiden als „möglichen Umgang mit der in den Textbeiträgen dieses Bandes angesammelten Expertise“ (S. 241) bezeichnen. Sie sparen die kontroversen Aspekte aus, weil es ihnen in erster Linie um die Implementierung der Antisemitismusbekämpfung in den Institutionen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften geht. Ihre Analysen und Ratschläge sollen „auf Möglichkeiten der Prävention und Intervention [hinweisen], welche sowohl in die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen als auch von Curricula einfließen können sowie die jeweiligen Institutionen in ihrer Gesamtheit einbeziehen“. Auch könnten sie „als Leitfaden dienen, der die Institutionen bei der Evaluierung der Maßnahmen und ihrer Implementierung unterstützt“ (ebd.).

Die Handlungsempfehlungen enthalten Vorschläge, die von den betreffenden Institutionen erhebliche Veränderungen verlangen. So regen sie an, in allen Lehramtsstudien ein dreistufiges Angebot zum Studium des Antisemitismus zu etablieren: Ein alle Studierenden erreichendes obligatorisches Grundangebot, das basale Kenntnisse vermittelt, Erweiterungsangebote, die für Studierende in Fachrichtungen wie z.B. Geschichte verpflichtend sind, und Vertiefungsangebote, die von besonders interessierten Studierenden gewählt werden können.

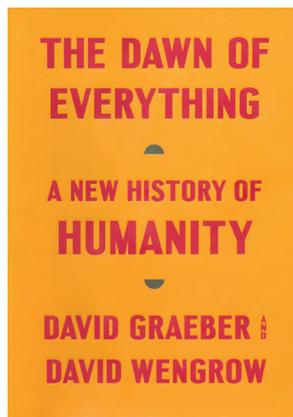
Es wäre eine lohnende Aufgabe für die IHRA-Delegationen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, in einigen Jahren zu prüfen, ob diese und andere Empfehlungen realisiert worden sind.

Wolf Kaiser, Berlin

Die lange Vergangenheit der menschlichen Freiheit

David Graeber / David Wengrow (2021): *The Dawn of Everything. A New History of Humanity*

New York: Farrar, Straus and Giroux, Hardcover, ISBN: 978-0-374-15735-7, 692 Seiten, 29,99 Euro (Taschenbuch 11,99 Euro)



David Graeber, ein US-Bürger und Anthropologe hat zusammen mit David Wengrow, einem Briten und Archäologen, ein Buch gegen zentrale Annahmen in beiden Wissenschaften geschrieben, unter deutschen Juristen würde man von einem Angriff auf die „herrschende Lehre“ sprechen. Die Autoren stehen politisch in der anarchistischen Denktradition, das

macht sie kritisch gegen autoritäre Ansprüche wo auch immer. Ihrem Werk haben sie einen schwer überbietbaren Titel gegeben: *Die Morgendämmerung von allem*, darin liefern sie 610 Seiten Text plus Anmerkungen für *Eine neue Geschichte der Menschheit*. Man kann über die Titelei des Aufschlags die Nase rümpfen und die Neuerscheinung links liegen lassen, es wäre ein Fehler.

Die beiden David haben ihren gemeinsamen Text in zehnjähriger Arbeit zusammengesteckt. Kommunikativ wie sie als Co-Autoren sein müssen, haben sie die Ergebnisse vor dem Druck nochmals durchgenommen („full circle“, S. 441–492) und erneut Folgerungen gezogen und erörtert („conclusion“, S. 493–526). Dieses Verfahren, das dem Verständnis ihrer wissenschaftlichen Anliegen durchaus dient, verweist darauf, dass *The Dawn* formal nicht top down ist, weder chronologisch noch argumentativ, es ist keine systematische Abhandlung in – sagen wir – dem Geist der deutschen klassischen Philosophie. Von David Graeber kennt man diese Art des Schreibens seit „Debt“ (2011), sie passt zur Denktradition.

Wer Geduld hat mit den Autoren und ihrem unaufgeregten Kreisen um wesentliche Probleme der Vor- und Frühgeschichte, wird auf eine spannende intellektuelle Reise bis in die Zeit und in die Debatten der Aufklärung mitgenommen. *The Dawn* ist ein engagiertes, ein durchdachtes und ein in Teilen erhellendes Buch, die Autoren spannen einen weiten Rahmen und rechtfertigen ihn.

Der Anfang ist zu 100 Prozent richtig: Es ist tatsächlich sinnlos und den Verstand beleidigend, die Welt und das Werden der Menschen immer noch in der Dichotomie von Hobbes und Rousseau abzubilden. Gegen Hobbes spricht, dass die Menschen keine Gewaltherrschaft brauchen, um Frieden zu wahren; gegen Rousseau spricht, dass die angeblich edlen Wilden politisch gewitzt und zu allem fähig

waren. Was anfangs eher als These daherkommt, wird in *The Dawn* umfassend empirisch belegt, darin liegt der Reiz und der dauerhafte Wert des Buchs. Selbst wer sich in der einschlägigen Literatur auskennt, lernt bei G&W immer noch etwas dazu, es liegt am Fundus ihrer Erkenntnisse und am scharfen Blick.

Der scharfe Blick sieht, dass die menschliche Geschichte nicht linear verläuft und nicht einem einfachen Muster folgt, erst Jäger und Sammler, dann Viehzüchter, dann Bauern. Die neolithische Revolution, also die Umstellung der menschlichen Ernährung primär auf die Produkte von Ackerbau und Viehzucht, hat in Eurasien tatsächlich einige Tausend Jahre gebraucht, um Standard zu werden. In dieser Zeit konnten die Organisationsformen der Subsistenzsicherung je nach Lage, ökologischen Bedingungen und sozialen Erfahrungen durchaus hin und her wechseln. Die Autoren verhandeln das im Kontext von drei fundamentalen Freiheiten: weggehen zu können, nicht gehorchen zu müssen und im Stande zu sein, neu über die sozialen Beziehungen zu entscheiden. Diese drei Freiheiten wurden in Anspruch genommen.

Was in Eurasien vor 4.500 Jahren Standard wurde, war auf dem amerikanischen Kontinent noch nicht ausgemacht, als die Europäer vor etwas mehr als 500 Jahren begannen, den Erdteil zu erobern und sich die ansässige Bevölkerung untertan zu machen. Die Eigenheiten der autochthonen amerikanischen Entwicklung dienen G&W als Begründung, um die eurasische Entwicklung als universelles Muster zu verwerfen und auch dort nur Eigenheiten gelten zu lassen. Es lässt sich nicht leugnen, dass seit 2.000 Jahren zwischen Irland und Wladiwostok Herrschaft auf Herrschaft folgt, aber von Alaska bis Feuerland ist das Bild in dieser Zeit gemischt.

G&W nutzen die amerikanischen Gesellschaftsbauten und ihre Wechselfälle neben anderen als Belege, um der traditionellen Forschung ein Skalen-Problem vorzuwerfen: Bevölkerungswachstum und zunehmende Komplexität, sagen sie, bedeuteten nicht notwendigerweise eine herrschaftliche Struktur. Gerade die ersten Städte und städtischen Agglomerationen bewiesen, dass dieser Konnex keineswegs zwangsläufig sei. Das stimmt, die besten Belege dafür sind europäisch und südasiatisch, Nebelivka vor 6.000 Jahren in der heutigen Ukraine und Mohenjo-Daro vor 4.500 Jahren im heutigen Pakistan: funktionale, bevölkerungsreiche, dauerhafte Siedlungen ohne manifeste Herrschaftsordnungen.

Herrschaft ist nicht zivilisatorisches Schicksal, es ist irreführend, ihre unterschiedlichen Konstruktionen unterschiedslos als „Staaten“ zu kategorisieren, nicht von ungefähr können sie auch abgewrackt werden für ein freieres Leben, so lautet eine Botschaft der Autoren. Republikanisch oder demokratisch organisiertes Zusammenleben entsteht, vergeht und entsteht neu auch schon in der Vorgeschichte, so lautet eine weitere. Die Belege sind meist den jüngeren und besser erkundeten amerikani-

schen und afrikanischen Verläufen entnommen, weniger der älteren und entfernteren Geschichte Eurasiens in der Jungsteinzeit. Analogieschlüsse werden gern angestellt, aber die Deutungen sind nachvollziehbar und jedenfalls eine Hypothese wert. Vor allem das 9. Kapitel des Buchs, das die mittelamerikanischen Komplexe Teotihuacán und Tlaxcala (gegen die Azteken) behandelt, zeigt beeindruckend, welche analytische Kraft die kritische Intention der Autoren aufbieten kann.

Entgegen dem enormen Echo, das *The Dawn* sofort nach Erscheinen in den USA auslöste, ist das Buch jedoch nicht „revolutionär“ – das würde der Übertreibung des Titels nur eine weitere hinzufügen. *The Dawn* kann sogar radikal konventionell sein, wenn damit Deutungen gedient wird, denen die Autoren anhängen. Herausragendes Beispiel ist ihre Verwendung der zentralen wissenschaftlichen Begriffe ihrer Fächer.

Die menschlichen Gemeinschaften des Paläolithikums werden traditionell als „Jäger und Sammler“ oder als „Wildbeuter“ bezeichnet (hunter and gatherers, foragers im Englischen). G&W folgen eisern dieser Sprachregelung und spotten über Kollegen, die die unzulängliche Begrifflichkeit durch Nachjustierung zu schärfen suchen. Dieser Spott ist unangebracht, denn es ist mehr als gerechtfertigt, Wildbeuter-Gemeinschaften nach Größe, Struktur und fundamentalen Lebensumständen zu unterscheiden. Das gilt zumal dann, wenn man, wie die Autoren, einen Zeitraum von über 20.000 Jahren betrachtet und auf signifikante Unterschiede stößt.

Tatsächlich ist die traditionelle Begrifflichkeit schon seit langem durch den Zugewinn an wissenschaftlicher Erkenntnis überholt. Es ist offenkundig, dass Wildbeuter am Wasser, denen übers Jahr ein ertragreiches Nahrungsangebot zugänglich ist, ein größeres Potential verwirklichen können als Wildbeuter im Gebirge, im Wald oder in der Wüste. Sesshaftigkeit ist für Fischer lange vor der neolithischen Revolution in Reichweite und wurde auch realisiert. Wenn die neolithischen Bauern in manchen Gegenden tausend Jahre und mehr brauchten, um sich breitzumachen, dann nicht unbedingt wegen schlechter Böden oder der Topografie, sondern wegen des Widerstands von prosperierenden und wehrhaften Wildbeuter-Gemeinschaften auf zumeist aquatischer Lebensgrundlage.

Dass im generellen Sprachgebrauch dennoch obstinat von „Jägern und Sammlern“ die Rede ist und Fischer nur erwähnt werden, wenn es direkt geboten und unvermeidbar ist, dürfte kulturelle Gründe haben: Was ist schon der Angler Frido gegen den Jäger Nimrod?

Bei G&W erfüllt das Festhalten an der traditionellen Begrifflichkeit den Zweck, Wildbeutern den Nimbus des Egalitären zu nehmen. Die Autoren präsentieren mit den Calusa in Florida und den kanadischen Indigenen am Pazifik zwei Gruppen, die sich Könige und Sklaven hielten, und bezeichnen sie als „foragers“. Das ist starker Tobak. In beiden Fällen haben wir es nicht mit „Jägern und Sammlern“ zu tun, die von der Hand in den Mund lebten, sondern mit durchstrukturierten und stratifizierten Gesellschaften auf aquatischer Grundlage, die herrschaft-

lich nicht Land- oder Vieh-, sondern halt Fischwirtschaft betrieben. Ihre Mitglieder als Wildbeuter zu bezeichnen ist unangemessen.

Hier wird offenbar, wie sehr sich G&W in einer Klausur einrichten, die ihnen unpassende Durchblicke versperrt (oder auch erspart). In der Welt von G&W wird nicht radikal zwischen individuellem Herrschaftsgebaren und systematischer Herrschaft unterschieden, in dieser Welt spielt das Mehrprodukt (surplus) als Voraussetzung und Grundlage von gesellschaftlicher Herrschaft nicht die Rolle, die ihm zukommt. Die Autoren murren, dass Eigentum und Herrschaft aus der rituellen Sphäre stammen, und an anderer Stelle, dass die reale Herrschaft aus der Fürsorge des anfangs informellen Herrschers herauswachsen. Das mag sein, ich kann die Triftigkeit der Überlegungen nicht einschätzen.

Beurteilen kann ich, dass Wildbeuter auf der Walz, die von der Hand in den Mund lebten, keine systematische Herrschaft errichten konnten. Erst sesshafte Gemeinschaften, die regelmäßig einen Surplus erzielten, waren dazu im Stande, mussten aber einen weiten Weg gehen und waren nicht dazu gezwungen. Wissenschaftlich interessant sind die leicht benennbaren Stolpersteine des Wegs: Wer misst? Wer lagert? Wer hat Aufsicht? Wer entscheidet Streitfälle? Wer verteidigt? Darauf erwartet man von der Wissenschaft Antworten im jeweils konkreten Fall und eine Theorie, wenn die Befunde eine erlauben.

G&W stützen erhebliche Teile ihrer anthropologischen Argumentation auf die sogenannte Schismogenese, ein konfrontatives soziales Verhaltensmuster, von dem man annehmen dürfe, dass es in der Vor- und Frühgeschichte sowohl zwischen benachbarten Gemeinschaften als auch im zeitlichen Nacheinander von ehemals verkoppelten Gemeinschaften gespielt habe. Die Autoren beziehen ihre Ausdehnung des Konzepts von Gregory Bateson, das dieser in den 1930er Jahren auf gruppeninterne Prozesse gemünzt hatte, auf eine Reihe von Populationen und dürften in der Mehrzahl der Fälle auf Zustimmung stoßen. Die Abgrenzung der wohlhabenden, aber frugalen kalifornischen Fischer von den benachbarten wohlhabenden, aber prassenden Fischwirten der kanadischen Pazifikküste lässt sich so gut deuten, ebenso die Verachtung, mit der heroische Gemeinschaften (Typ Mykene) bürokratischen Organisationsformen im unmittelbaren historischen Vorfeld (Typ Uruk-Expansion) begegneten.

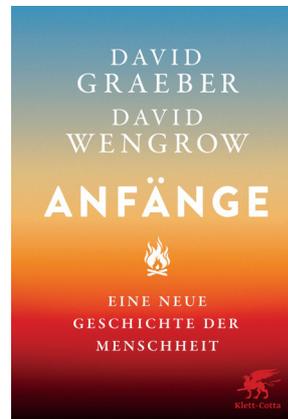
Ein Ungenügen bleibt auch hier, es hat zum einen mit den zahlreichen Beispielen in der Geschichte zu tun, die das exakt entgegengesetzte Verhaltensmuster, die Nachahmung und das nachahmende Übertrumpfen belegen, sodann mit dem Wunsch nach einer kritischen Zusammenschau. Eine solche betrachten G&W nicht als ihre Aufgabe. Den Versuch, historisch eine Abfolge von Produktionsweisen zu identifizieren und zu elaborieren, tun sie als völlig gescheitert ab und verwenden keinen zweiten Satz darauf. Wer gelesen und studiert hat, wie es zuletzt den Wissenschaftlern um den dänischen Archäologen

Kristian Kristianser¹ gelungen ist, mit dem Konzept einer bronzezeitlichen Produktionsweise die erstaunlich frühe Integration des europäischen Nordens in die Waren- und Handelswelt des westlichen Eurasiens einsichtig zu machen, könnte diese Absage für überheblich halten.

Aber egal: David Graeber, der 2021 verstorben ist, und David Wengrow haben eine Streitschrift und ein gelehrtes Werk vorgelegt, dessen anregende Fülle in dieser Besprechung nicht ausgelotet werden konnte. Es lohnt, ihr Buch zu lesen, auch wenn es trotz eines ähnlichen Impetus an die aufklärende Kraft der „Wahrheit über Eva“ von Carel van Schaik und Kai Michel nicht heranreicht.

Wer möchte, kann jetzt auf eine gute deutsche Übersetzung in einer sorgfältigen Edition zurückgreifen.

**David Graeber und David Wengrow (2022): Anfänge.
Eine neue Geschichte der Menschheit.**



Aus dem Englischen von Helmut Dierlamm, Henning Dedekind und Andreas Thomsen, 3. Druckaufl., Stuttgart: Klett-Cotta, gebunden mit Schutzumschlag, mit einigen Karten und 1 s/w-Abb., ISBN: 978-3-608-98508-5, 672 Seiten, 28,00 Euro

Karl-Heinz Klär, Bonn

¹ Vgl. Kristian Kristiansen / Thomas Lindkvist / Janken Myrdal (Hrsg.) (2018): Trade and Civilisation. Economic Networks and Cultural Ties, from Prehistory to the Early Modern Era, Cambridge: Cambridge University Press, 564 Seiten

Politisches Lernen
40. Jahrgang, Heft 3-4 (2022) | ISSN 0937-2946 | ISSN Online 2701-9632

Herausgeber
Deutsche Vereinigung für
Politische Bildung NW e.V.
(www.dvpb-nw.de)

Redaktion
Dr. Kuno Rinke (verantw.)
Steinacker 1, 53229 Bonn
kuno.rinke@dvpb-nw.de

Andreas Wüste
andreas.wueste@dvpb-nw.de

Mitarbeit beim Lektorat
Antje Krawietz-Hüll

Geschäftsstelle DVPB NW
Postfach 100 352
47003 Duisburg
geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de

Politisches Lernen online
<https://pl.budrich-journals.de> | <https://dvpb-nw.de/zeitschriften>
Hier finden Sie nach und nach auch die wesentlichen Beiträge früherer Hefte.

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift „Politisches Lernen“ erscheint zweimal jährlich als Doppelheft mit einem Umfang von ca. 80 Seiten.
Für Mitglieder der DVPB NW e.V. ist das Abo im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Einzelheft Print/Online: 15,00 €

Jahresabonnement Print + Online/Online: Institutionen 55,00€; Privat 29,00 €

Jahresabonnement Print: Institutionen 43,00 €; Privat 25,00 €

Die Preise verstehen sich inkl. Mehrwertsteuer zuzüglich Versandkosten bei Printexemplaren.

Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende.

Abonnements- und Anzeigenverwaltung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen.

Tel. +49 (0) 02171 79491 50 - info@budrich-journals.de

www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de

© 2022 Verlag Barbara Budrich, Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Anzeigenverwaltung beim Verlag. Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: POL22 vom 01.06.2022.

Die Redaktion stellt den Autor*innen frei, in welcher Weise sie eine gendergerechte Schreibweise anwenden möchten.

Titelbild: Gert Altmann, Pixabay

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow - www.lehfeldtgraphic.de



Fördern Sie mit uns das Nachdenken über den Holocaust

Generalstaatsanwalt Fritz Bauer
Foto: Schindler-Foto-Report

Fritz Bauer Institut *Geschichte und Wirkung des Holocaust*

Das Fritz Bauer Institut ist eine unabhängige, zeitgeschichtlich ausgerichtete und interdisziplinär orientierte Forschungs- und Bildungseinrichtung. Es untersucht und dokumentiert die Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen – insbesondere des Holocaust – und deren Wirkung bis in die Gegenwart. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Vermittlung der einschlägigen deutschen und internationalen Forschung durch Publikationen, Vortragsveranstaltungen und Ausstellungen.

Im Jahr 1995, 50 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus, wurde das Fritz Bauer Institut vom Land Hessen, der Stadt Frankfurt am Main und dem Förderverein Fritz Bauer Institut e.V. als Stiftung bürgerlichen Rechts mit Sitz in Frankfurt am Main ins Leben gerufen. Das Institut trägt den Namen Fritz Bauers und ist seinem Andenken verpflichtet. Fritz Bauer (1903–1968), jüdischer Remigrant und seit 1956 hessischer Generalstaatsanwalt, kämpfte für die Rekonstruktion des Rechtssystems in der Bundesrepublik Deutschland und für die strafrechtliche Verfolgung von NS-Verbrechern. Dem israelischen Geheimdienst Mossad gab er den entscheidenden Hinweis auf den Aufenthaltsort Adolf Eichmanns, der daraufhin in Argentinien gefasst und 1961 in Jerusalem vor Gericht gestellt werden konnte. Fritz Bauer war der maßgebliche Initiator der Frankfurter Auschwitz-Prozesse (1963–1965). Er verstand die Prozesse als Selbstaufklärung der deutschen Gesellschaft in den Bahnen des Rechts.

Im Jahr 2017 wurde der Lehrstuhl zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, der erste in der Bundesrepublik Deutschland zu diesem Themenfeld, geschaffen und am Historischen Seminar der Goethe-Universität angesiedelt. Der Lehrstuhl ist mit der Leitung des Fritz Bauer Instituts verbunden.

Förderverein *Fritz Bauer Institut e.V.*

Der Förderverein des Fritz Bauer Instituts konstituierte sich im Januar 1993 in Frankfurt am Main. Er ist eine tragende Säule des Instituts und hat durch das ideelle und finanzielle Engagement seiner Mitglieder und Spender wesentlich zur Gründung der Stiftung beigetragen. Der Verein sammelt Spenden für die wissenschaftliche, pädagogische und dokumentarische Arbeit des Instituts, er schafft neue Kontakte und stößt gesellschaftliche Debatten an. Ein mitgliederstarker Förderverein setzt ein deutliches Signal bürgerschaftlichen Engagements und kann die Interessen des Instituts wirkungsvoll vertreten. Zu den zahlreichen Mitgliedern gehören bekannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Verbände, Vereine, Institutionen und Unternehmen sowie zahlreiche Landkreise, Städte und Gemeinden. Vereinsmitglieder erhalten regelmäßig Einladungen zu Veranstaltungen des Fördervereins und des Instituts. Die jährlich im Herbst erscheinende *Einsicht – Bulletin des Fritz Bauer Instituts* und den im Frühjahr publizierten *Jahresbericht des Fritz Bauer Instituts* bekommen sie kostenlos zugesandt.

Werden Sie Mitglied im Förderverein, oder unterstützen Sie unsere Arbeit durch eine Spende!

Jährlicher Mindestbeitrag: € 60,- / Partnerbeitrag: € 100,- /
ermäßigt, Schüler und Studenten: € 30,-

Frankfurter Sparkasse, BIC: HELADEF1822

IBAN: DE43 5005 0201 0000 3194 67

Gerne schicken wir Ihnen weiteres Informationsmaterial zu.

Förderverein Fritz Bauer Institut e.V.

Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main

Telefon: +49 (0)69.798 322-39

verein@fritz-bauer-institut.de

www.fritz-bauer-institut.de