

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung  
für Politische Bildung NW



## Thema

*Benjamin Inal*

Reflexiv-kritisches Bildverstehen als  
fachübergreifendes Bildungsziel

*Anton Meier*

Stereotype oder die Bilder in meinem Kopf

*Matthias Franke*

TikTok als Ort der kreativen Aushandlung politischer Realität?

*Marcus Schotte und Manja Vorbeck-Heyn*

Gelebte Geschichte(n) erzählen mit dem Comicband  
Deutschland. Ein Bilderbuch

## Diskussion

*John Matina*

Zum Tod von Frank Benseler - eine Erinnerung

*Annegret Ehmman*

Koloniale Geschichte - kein Platz in der deutschen Erinnerung?

*Martin Große Hüttmann und Georg Weinmann*

Die europäische Zeitenwende im Energiesektor

## Fachdidaktische Werkstatt

*Andreas Schoppe*

Bilder für den Politikunterricht zugänglich machen

*Max Munz*

Israel und der Nahostkonflikt in Graphic Novels

*Franziska Wittau*

Zeeob.com: Ein Social Media-Generator

*Robert Hummer*

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

## DVPB 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**

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

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

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

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

Kuno Rinke

# Inhalt

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

Benjamin Inal

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

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

### 1. Einführung

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

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

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

### 2. Typologie der Bildfunktionen

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



Abb. 1: Reflexiv-kritisches Bildverstehen

Quelle: Inal 2022, S. 68

entwickelt (vgl. Inal 2022, S. 90 ff.), sie sind als Analyseinstrumente jedoch nicht auf die fremdsprachlichen Fächer begrenzt. Im Zentrum der *informationellen Bildfunktion* steht die Vermittlung von Informationen. Dieser Bildfunktion sind zum Beispiel Datenvisualisierungen, aber auch politische Plakate zuzurechnen, wobei hier die Frage nach der Faktizität sowie nach dem persuasiven „Willen des Bilder“ (Mitchell 2008) wichtige Analysekriterien sind. Die *exemplifizierende Bildfunktion* stellt Menschen, Dinge oder Vergangenheit exemplarisch dar. Insbesondere Fotografien vermögen den Bildbetrachtenden ausschnittshaft Kontexte zu vermitteln, die in sozialer, materieller oder historischer Hinsicht perspektiviert werden. Dabei ergeben sich häufig Überschneidungen zwischen den drei Ebenen, etwa wenn bei einem Foto von Kriegsvertriebenen die Situation einer bestimmten Menschengruppe in einer bestimmten historischen Situation exemplifiziert wird. Die *intermediale Bildfunktion* nimmt einen visuellen Verweis auf ein Altermedium vor, beispielsweise bei der Darstellung eines Buchcovers, eines Filmplakats oder einer Tageszeitung. Die *karikaturistische Bildfunktion*, die zumeist in Form der gezeichneten Karikatur auftritt, ist von Verzerrung bzw. Übertreibung sowie einer pointierten (kritischen) Aussage in Hinblick auf Kontexte geprägt, die im Außen des Bildes liegen. Bei der *transkulturell-kritischen Bildfunktion* ist hervorzuheben, dass entsprechende Bilder zumeist auf (trans-)kulturelle Aspekte mit einem wertegeleiteten-kritischen Impetus verweisen. Die Bildfunktion besitzt somit eine Nähe zur karikaturistischen Bildfunktion, wobei das Beispiel eines Fotos, das Kinderarbeit darstellt, verdeutlicht, dass Bilder mit einer transkulturell-kritischen Bildfunktion nicht zwangsläufig eine karikaturistische Qualität besitzen. Während bei den vorangegangenen Bildfunktionen die Frage nach der ästhetischen Dimension für das Verstehen der Bilder relevant sein kann, so steht diese Frage bei Bildern mit *ästhetischer Bildfunktion* im Zentrum. Diese Bilder vermögen eine besondere Form der „ästhetischen Aufmerksamkeit“ (Engel 2020) anzuregen und können Gegenstände im Sinne des fachübergreifenden Ziels des ästhetischen Lernens sein. Bilder mit *ikonischer Bildfunktion* gehen über eine „reine Ästhetik“ hinaus und verweisen signifikant auf kultu-

relle und historische Kontexte. Diese Bilder können auch als „Medienikonen“ (Paul 2011) verstanden werden. Für ihr Verstehen ist die Frage nach der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte wichtig, wobei sich zeigen kann, inwiefern sich die Bedeutung von Bildern mit ikonischer Bildfunktion im Laufe der Zeit wandeln kann. Für den Status dieser Bilder als Ikonen sind Bildreproduktion und -adaptionen zentral.

Die Differenzierung der Bildfunktionen kann als zentraler Ausgang für nachfolgende Rezeptions- und Verstehensprozesse aufgefasst werden, wie sie zum Beispiel in unterrichtlichen Zusammenhängen stattfinden können. Ziel dieser Verstehensprozesse sollte es sein, sich von einem oberflächlichen Bildverstehen zu lösen und Bilder – vorausgesetzt, sie eignen sich dafür – beispielsweise in ihrer Komplexität, in ihrer ästhetischen Qualität oder ihre kontextuellen Bezügen herauszustellen. Unterricht, der Bilder ernst nimmt und entsprechende Verstehensprozesse initiiert und gestaltet, kann zur Förderung von Bildliteratez bzw. *visual literacy* beitragen (vgl. exemplarisch Elkins 2008; Duncker / Lieber 2013). Abbildung 1 visualisiert das Konzept des reflexiv-kritischen Bildverstehens (vgl. hierzu ausführlich Inal 2022, S. 68 ff.), das in direktem Zusammenhang mit der Unterscheidung der sieben Bildfunktionen entwickelt wurde.

### 3. Methodik des reflexiv-kritischen Bildverstehens am Beispiel von Bildern mit karikaturistischer Bildfunktion

Aus didaktischer Sicht ist neben konzeptuellen Überlegungen die methodische Frage wichtig, *wie* Prozesse des reflexiv-kritischen Bildverstehens angebahnt werden können. Während an anderer Stelle für alle sieben Bildfunktionen methodische Ansätze entwickelt und anhand konkreter Bildbeispiele veranschaulicht wurden (vgl. Inal 2022, S. 113 ff.), soll an dieser Stelle exemplarisch auf Bilder mit karikaturistischer Bildfunktion eingegangen werden.

Für Bilder mit karikaturistischer Bildfunktion ist zu beachten, dass sie für gewöhnlich über das, was im Bild zu sehen ist (Innen des Bildes), einen Bezug zu Kontexten herstellen, die außerhalb des Bildes liegen (Außen des Bildes).

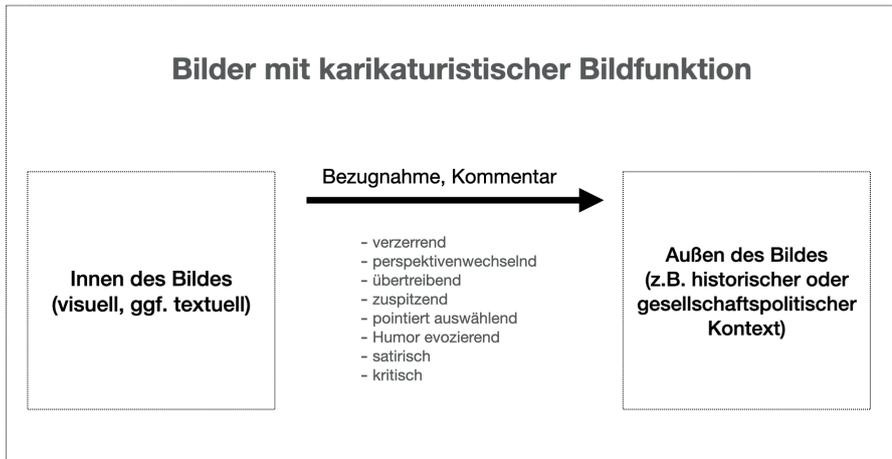


Abb. 2: Bilder mit karikaturistischer Bildfunktion

Quelle: Inal 2022, S. 132

Diese Bezugnahme kann als Kommentar in Bezug auf das Dargestellte aufgefasst werden (vgl. Schwender et al. 2016, S. 2). Der Kommentar zeichnet sich dabei durch stilistische Mittel wie zum Beispiel Übertreibung oder Verzerrung aus und führt gemeinhin zu einer Wertung. Damit bieten Karikaturen „pointierte, kritische, tendenziöse Urteile über Personen, politische Ereignisse und gesellschaftliche Verhältnisse“, so Sauer (2012, S. 100).

„Die jeweils spezifische Aussage der Karikatur entsteht somit aus der (karikaturistischen) Bezugnahme des Innens auf das Außen. Für das Lernen von und mit Karikaturen bedeutet das, dass die Aussage der Karikatur opak bleibt, wenn der Kontext einerseits oder andererseits die karikaturistisch-ästhetisch realisierte Bezugnahme auf diesen Kontext nicht verstanden werden.“ (Inal 2022, S. 103)

Dieses Verständnis von Karikaturen führt dazu, dass Karikaturen in besonderem Maße als komplexe Lerngegenstände aufgefasst werden müssen, die entsprechende bilddidaktische Kompetenzen erfordern. Somit stellt sich die Frage, welche methodischen Ansätze zur bilddidaktischen Arbeit mit Karikaturen bestehen. In diesem Zusammenhang ist eine starke Orientierung an dem Analysemodell der Ikonologie/Ikonographie nach Erwin Panofsky zu konstatieren (vgl. Panofsky 1997 sowie für eine kritische Auseinandersetzung mit der bilddidaktischen Verwendung von Panofskys Modell Inal 2022, S. 78 ff.). Als problematisch an den bestehenden Ansätzen ist jedoch zu erachten, dass sie das Karikaturistische an einem jeweiligen Bild, „also diejenigen Aspekte, die uns dazu führen, einem Bild eine karikaturistische Bildfunktion zuzusprechen“ (Inal 2022, S. 130), zu wenig berücksichtigen. Beispielsweise schlägt Schnackenberg (2012, S. 102 ff.) für die Geschichtsdidaktik ein spezifisches Interpretationsmodell speziell für Karikaturen vor. Dieses umfasst 5 Schritte: 1. Erstbegegnung, 2. Feststellung formaler Merkmale wie beispielsweise Titel oder Ort der Veröffentlichung, 3. Beschreibung, 4. historischer Kontext und Analyse, 5. Interpretation und Urteilsbildung. Das spezifisch Karikaturistische, d.h. die karikaturistische Aussage des Bildes vor dem Hintergrund des Außens des Bildes,

bleibt in diesem Modell jedoch randständig. Lediglich eine der drei von Schnackenberg formulierten Leitfragen zu Punkt 5 verweist auf die karikaturistische Relationierung von Innen und Außen. Sie lautet: „Entspricht die Karikatur den historischen Tatsachen (oder verzerrt der Zeichner die realen Ereignisse bewusst/unbewusst)?“ (ebd., S. 105) Das heißt, in diesem Ansatz wird die (beispielsweise verzerrende) Bezugnahme auf ein Außen des Bildes – das originär Karikaturistische an der Karikatur – randständig in einer der zahlreichen Leitfragen – und noch dazu eingeklammert – aufgegriffen. Dabei ist diese Leitfrage grundsätzlich zu hinterfragen, denn sie baut auf einer Opposition zwischen Verzerrung vs. faktischer Äquivalenz mit dem historischen Kontext auf. Diese Opposition ist unvereinbar mit einer Auffassung von Karikaturen als Bilder, deren Besonderheit gerade darin gründet, dass sie auf ein Außen Bezug nehmen (zum Beispiel historische Kontexte), „indem sie sie verzerrend, übertreibend, humoristisch, satirisch oder auf andere Weise zur Darstellung bringen.“ (Inal 2022, S. 131; Herv. im Original) An das Zitat von Schnackenberg muss folglich die Rückfrage gestellt werden: „Was macht ein Bild, das nicht verzerrt und das den historischen Tatsachen voll entspricht, zur Karikatur? Was wäre das Karikaturistische an dem Bild?“ (ebd.)

Statt reflexiv-kritisches Bildverstehen über eine Abfolge-logik (etwa Beschreibung, daraufhin Kontextualisierung usw.) anzubahnen, soll hier ein vereinfachtes methodisches Modell vorgeschlagen werden, das das spezifisch Karikaturistische in den Mittelpunkt rückt. Abbildung 2 verdeutlicht, dass es beim Lernen mit Karikaturen wichtig ist, die spezifische Form der Bezugnahme im Innen des Bildes auf ein Außen des Bildes herauszustellen. Selbstredend bedarf es dafür einer aufmerksamen Betrachtung (und ggf. Beschreibung) des Bildes wie auch eines (teilweise profunden) Kontextwissens. Die entscheidende Frage im Anschluss an dieses Modell lautet dann jedoch nicht, ob die Karikatur verzerrt oder übertreibt oder nicht, sondern vielmehr inwiefern und ggf. durch welche stilistischen Mittel sie eine Verbindung zwischen Innen und Außen herstellt (Bezugnahme, Kommentar) und damit eine Aussage konstituiert, die erst unter Einschluss aller drei Ebenen (Innen des

Bildes – karikaturistische Bezugnahme – Außen des Bildes) greifbar wird.

#### 4. Analysebeispiel: Ruth Heblers Karikatur

##### \*Innenministerium

<https://twitter.com/rheblercartoons/status/1450829316464513026> (19.3.2023)



Abb. 3: Die Karikatur \*Innenministerium von Ruth Hebler

Quelle: Beste Bilder 12. Die Cartoons des Jahres, Oldenburg: Lappan Verlag<sup>1</sup>

Ruth Hebler hat mit ihrer Karikatur bei dem Wettbewerb „Deutscher Cartoonpreis 2021“ den zweiten Platz belegt. Die Karikatur zeigt bildfüllend einen Teil der Frontfassade eines Gebäudes, das das Innenministerium darstellt. Links oberhalb des Anfangsbuchstabens „I“ des schwarzen Schriftzugs „Innenministerium“, der sich über dem Gebäudeeingang befindet, ist eine auf einer Leiter stehende Person damit beschäftigt, einen roten Stern anzubringen, der über ein Kabel mit einer Steckdose verbunden ist. Damit ist das *Innen des Bildes* in groben Zügen beschrieben.

Voraussetzung zum Verstehen der Karikatur ist der gesellschaftspolitische Kontext in Bezug auf den Genderstern, politisch korrekte Sprachverwendung etc., also das *Außen des Bildes*. Inwiefern wird nun eine Verbindung zwischen Innen und Außen hergestellt? Oder anders gefragt, ausgehend von dem Modell in Abbildung 2: Welchen *Kommentar* konstituiert die Karikatur, indem sie gesellschaftliche Wissens- bzw. Diskursbestände aus dem Außen des Bildes in das Bild integriert und dort zum Beispiel verzerrend, zuspitzend etc. zur Darstellung bringt?

Je nach Lesart ergibt sich eine übertriebene, kritische bzw. Humor evozierende Bezugnahme auf die gesellschaftliche Diskussion um Gendergerechtigkeit. Als humorvoll bzw. übertrieben kann die „überkorrekte“ und dabei sprachlich unlogische Platzierung des Sterns gelesen werden, die das räumlich-metaphorische „Innen“ des Ministeriums der linguistischen Logik des grammatischen Geschlechts unterwirft. Ob die spezifische Aussage der Karikatur somit lautet, dass der Genderstern generell als Unsinn aufzufassen ist, oder dass politische Korrektheit in der Sprachverwendung in gewissen Fällen übertrieben erscheint, oder ob hier vielmehr die Komik des Kommentars anstelle einer wertenden Bezugnahme als Aussage zu verstehen ist, bleibt der Lesart der Rezipierenden überlassen.

Das Vorstehende verdeutlicht, dass Fragen nach Faktizität, Tatsachen oder Wahrheit für das Verstehen dieser Karikatur wie auch für die didaktische Auseinandersetzung mit dem Bild wenig Relevanz besitzen. Vielmehr offeriert die Karikatur mit den ihr eigenen ästhetischen Mitteln eine Perspektive auf ein bestimmtes Thema und regt dazu an, Meinungen, Argumente und Bewertungen auszutauschen. Beispielhafte Aufgabenstellungen könnten in diesem Zusammenhang lauten:

- Stellen Sie unter Bezug auf Merkmale der Karikatur dar, welchen Eindruck die Karikatur bei Ihnen primär hinterlässt (zum Beispiel einen humorvoll-verspielten oder kritisch-ernsthaften Eindruck).
- Erörtern Sie ausgehend von der Karikatur, ob Sie eine politisch korrekte Sprachverwendung für wichtig oder unwichtig erachten.
- Bewerten Sie, ob in diesem Bereich gesellschaftlich bereits genug erreicht worden ist oder nicht. [Diese Frage kann als Differenzierungsangebot mit Fokus auf das gesellschaftliche Außen des Bildes integriert werden.]
- Bewerten Sie, ob Ihnen die Absurdität der karikaturistischen „Sprache“ angesichts des Themas angemessen erscheint. [Diese Frage kann als Differenzierungsangebot mit Fokus auf das inhaltlich-ästhetische Innen des Bildes integriert werden.]
- Gestalten Sie eine eigene Karikatur, die sich an der Karikatur von Ruth Hebler orientiert und die den Genderstern und die Silbe „Innen“ in ähnlich zuspitzender Weise aufgreift.<sup>2</sup>

Diese und andere Fragen können in Vermittlungszusammenhängen didaktisch relevant werden und sie verweisen allesamt auf die konstitutive bildgattungsspezifische Einheit, die aus dem Innen des Bildes, der spezifisch karikaturistischen Bezugnahme und dem Außen des Bildes entsteht. Die exemplarische Auseinandersetzung mit der Karikatur \*Innenministerium verdeutlicht somit den theoretischen Ansatz der Förderung von reflexiv-kritischem Bildverstehen, der von der Differenzierung nach Bildfunktionen ausgeht, um daraufhin zu einem funktions-spezifischen tieferen Verständnis des Bildes zu gelangen. Für Lehrende offeriert der Ansatz ein Instrumentarium, um das weite Feld der Bildphänomene kriteriengeleitet in den Blick zu bekommen und in Vermittlungszusammenhängen zielorientiert zum Beispiel durch didaktisch-methodische Entscheidungen und Fragestellungen an die spezifischen Funktionspotenziale der Bilder anzuschließen. In der Folge sollte sich in entsprechend gestalteten Lehr-/Lernsettings für Lernende die Gelegenheit ergeben, visuelle Phänomene, die häufig auf den ersten Blick *selbstverständlich* (vgl. Schade / Wenk 2014, S. 13) erscheinen, über einen anderen, „kritischen, distanzierenden Blick“ (Hallet 2015, S. 51) neu zu bewerten und (text-)visuell

1 Anm. der Redaktion: Die Autorin hat eine Veröffentlichung der Karikatur in der Print- und Onlineausgabe von Politisches Lernen leider nicht genehmigt.

2 Sollten die Lernenden Schwierigkeiten haben, ein eigenes Beispiel zu finden, können Begriffe bereitgestellt werden wie zum Beispiel Innenwand; Innenbereich; Innenraum; Innenthermometer; Innenansicht; Innenpolitik; das Innen der Frucht, Verpackung etc.; von innen.

konstituierte Bedeutungsdimensionen zu erfassen, die andernfalls im Angesicht der Bilderflut nicht wahrgenommen und folglich unreflektiert im Sinne von Paul Virilios *Aesthetics of Disappearance* (1991) „vorbeigerauscht“ wären.

### Literatur

- Doelker, Christian (2002): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft, 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2013): Bildliterate und ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter, München: kopaed
- Elkins, James (Hrsg.) (2008): Visual Literacy, New York [u. a.]: Routledge
- Engel, Birgit (2020): Ästhetische Aufmerksamkeit – Movens einer reflexiv-offenen und kritisch-innovativen Praxis in Kunst und Pädagogik, in: Kunstpädagogische Positionen, Heft 50, S. 7–37
- Flicker, Eva (2016): Medien und Visualität aus kultursoziologischer Perspektive, in: Moebius, Stephan / Nungesser, Frithjof/Scherke, Katharina (Hrsg.): Handbuch Kultursoziologie, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–15
- Hallet, Wolfgang (2015): *Viewing Cultures*: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden, 2. Aufl., Tübingen: Gunter Narr, S. 26–54
- Inal, Benjamin (2022): Bilder und *Visual Literacy* im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Analyseansätze – Bildbeispiele, Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Mitchell, W.J.T. (2008): Was will das Bild?, in: Mitchell, W.J.T.: Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur, München: Beck, S. 46–77
- Panofsky, Erwin (1997): Studien zur Ikonologie der Renaissance, 2. Aufl., übers. aus dem Engl. v. Dieter Schwarz, Köln: DuMont
- Paul, Gerhard (2011): Bilder, die Geschichte schrieben. Medienikonen des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Einleitung, in: ders. (Hrsg.): Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–17
- Pettersson, Rune (2013): Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern, in: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, 2., grundlegend überarb. und ergänzte Neuaufl., Baltmannsweiler: Schneider, S. 134–145
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft, Köln: Herbert von Halem
- Sauer, Michael (2012): Bilder im Geschichtsunterricht, 4. Aufl., Seelze: Klett/Kallmeyer
- Schnackenberg, Ulrich (2012): Die Karikatur im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Schade, Sigrid / Wenk, Silke (2014): Studien zur visuellen Kultur, Bielefeld: transcript
- Schwab, Frank et al. (2018): Television Is Still “Easy” and Print Is Still “Tough”? More Than 30 Years of Research on the Amount of Invested Mental Effort, in: Frontiers in Psychology, Heft 9, S. 1–17
- Schwender, Clemens / Grahl, Doreen / Knieper, Thomas (2016): Comics und Karikaturen in der Kommunikationsforschung, in: Lobinger, Katharina (Hrsg.): Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27
- Virilio, Paul (1991): *The Aesthetics of Disappearance*, New York: Semiotext(e)

Anton Meier

# Stereotype oder die Bilder in meinem Kopf

## Ein diskursanalytischer Ansatz der Rassismuskritik

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

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

### 1. Einleitung

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

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

### 2. Der diskurstheoretische Ansatz nach Foucault

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

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

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

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

der diskurstheoretische Ansatz den Vorteil, Rassismus als dynamischen Prozess verstehbar zu machen. Dies beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit möglichen Gegendiskursen.

### 3. Rassistische Diskurse – Diskurse über Rassismus

Rassismus lässt sich als gesellschaftlich verbreitetes „System von Diskursen und Praxen [verstehen], die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2011, S. 29). Dabei werden Eigenschaften von Menschen und soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderlich und vererbbar angenommen, was sowohl biologische als auch kulturelle Aspekte einschließt (vgl. ebd., S. 29). Rassismus ist insgesamt als gesellschaftliches Verhältnis anzusehen, da er nicht nur auf individueller-, sondern auch auf politisch-ökonomischer und institutioneller Ebene wirksam ist (vgl. ebd., S. 30).

Im Rahmen rassistischer Diskurse aktivieren Bilder gesellschaftlich verbreitete und historisch tief verwurzelte Stereotype und stabilisieren diese so (Nduka-Akwu / Hornscheidt 2010, S. 492). Dazu zählen Gefahrenbilder (Aktivierung / Assoziationen mit Dunkelheit, Unkontrollierbarkeit, Gewalt u. a.), Mangelbilder (Aktivierung / Assoziationen mit Hilflosigkeit, Defizite, Leiden, Passivität u. a.) und Tierbilder (Aktivierung / Assoziationen mit Natur, Triebhaftigkeit, Körperbetonung, Rückständigkeit, Anonymität u. a.) (vgl. ebd., S. 495 ff; ebenso Paul 2019, S. 45 ff.). Bildtechniken wie die Perspektive von oben oder Distanz können entsprechende Bilder verstärken. Durch die häufig parallel stattfindende Visualisierung entgegengesetzter Merkmale anderer Personen – in der Regel männliche, weiße, heterosexuelle, nicht-migrantische, nicht-muslimische, nicht-jüdische, kulturell und ökonomisch privilegierte – wird zusätzlich zur abgewerteten Gruppe eine gegenübergestellte Gruppe konstruiert und reproduziert, die als friedlich, aktiv, rational, zivilisiert, individuell etc. visualisiert wird. Diskurstheoretisch lassen sich solche Merkmale als Ausdruck einer Doktrin binärer Gegensätze verstehen (vgl. Paul 2019, S. 18 ff.).

Ob und wie die Wirkungsweise von Rassismus erkannt wird, hängt vom gesellschaftlichen Diskurs *über* Rassismus ab: Macht der Diskurs verstehbar, dass Rassismus auf verschiedenen Ebenen reproduziert wird? Lässt er erkennen, dass Subjekte prinzipiell in Rassismus als gesellschaftlich umfassend verwurzelten Diskurs „verstrickt“ sind? Thematisiert er Störungen und Widersprüche innerhalb des rassistischen Diskurses? Indem Diskurse über Rassismus auf diese Fragen antworten, vermitteln sie Subjekten wichtige Mittel zur Rassismuskritik, in Bezug auf Bilder bedeutet ein Diskurs *über* Rassismus, dass die Wirkungsweise der oben genannten Techniken aufgezeigt wird. Das Aufgreifen der im rassistischen Diskurs *nicht*-visualisierten Bilder –, beispielsweise sind hier politische Aktivitäten von Rassismus betroffener Personen zu nennen – sind ebenfalls Teil eines kritischen Gegendiskurses. Zu solchen Aktivitäten zählen unter anderem Plakataktionen, mit denen Angehörige der Anschlagopfer von Hanau den

Getöteten gedenken oder Aufklärung des Geschehens fordern.

### 4. Hanau als Diskursereignis

In den folgenden Abschnitten wird anhand der Nachrichtenberichterstattung zu einem Ereignis, in welchem Rassismus eine zentrale Rolle spielt, überprüft, auf welche Mittel der Diskurs über Rassismus zurückgreift. Um den begrenzten Rahmen dieses Beitrags einzuhalten, liegt der Schwerpunkt der folgenden Untersuchung auf der visuellen Darstellung von Personen innerhalb von Infokacheln der Tagesschau auf Instagram im Jahr 2020 infolge des Anschlags in Hanau.

Die folgenden Ausführungen beruhen auf eigenen Deutungen und lassen sich aus alternativen Perspektiven anders darstellen. Zu berücksichtigen ist auch, dass neben der Kritik an rassistischen Diskursen bestimmte Konstruktionen, etwa migrantische und nicht-migrantische Personengruppen, sprachlich und bildlich reproduziert werden.



Abb. 1: Gedenken in Hanau, Frank-Walter Steinmeier (u. a.), 20.2.2020



Abb. 2: Mahnwache in München (u. a.), 20.2.2020



Abb. 3: Christoph Kuckelkorn, 20.2.2020



Abb. 4: Peter Beuth, 20.2.2020



Abb. 8: Jeremy Issacharof, 27.2.2020



Abb. 5: Angela Merkel, 20.2.2020



Abb. 9: Kemal Kocak, 4.3.2020



Abb. 6: Marcus Bornheim, 21.2.2020



Abb. 10: Wolfgang Schäuble, 5.3.2020



Abb. 7: Azzi Memo, 25.2.2020



Abb. 11: Ajla Kurtović, 22.8.2020

Quelle: Die Beiträge lassen sich in dem Newsfeed des Tagesschau-Kanals auffinden ([www.instagram.com](http://www.instagram.com)).

Die exemplarischen Abbildungen zeigen zwei diachrone Schnitte innerhalb der Berichterstattung.

Die nachfolgende Analyse schließt an kunsthistorische Verfahren der Bildanalyse an (Fegter 2011, S. 214). Entlang von drei Arbeitsschritten sowie den korrespondierenden Fragen lässt sich die Verknappung bzw. Ordnung des Diskurses herausarbeiten:

1. Beschreibung der Motive auf vor-ikonographischer Ebene: Welche Formen und Bildmotive (Linien, Farben, Gegenstände, Lebewesen etc.) lassen sich innerhalb des Bildes wahrnehmen?
2. Beschreibung der Beziehung zwischen den Motiven auf vor-ikonographischer Ebene: Welche Konfigurationen und Kompositionen der Formen und Motive lassen sich identifizieren?
3. Beschreibung der ikonographischen Ebene: Welche Themen, Konzepte, Allegorien, Anekdoten etc. bzw. welche konnotativen Sinngehalte sind mit dem primären Sujet (Punkte 1 und 2) verbunden?

### **Beschreibungen der Motive auf vor-ikonographischer Ebene sowie ihrer Beziehungen**

Die dargestellten Personen(gruppen) sind vor allem Politiker\_innen, Personen bei Mahnwachen, vereinzelt auch Angehörige, Trauernde, ein Journalist, ein Musiker und ein Repräsentant des Kölner Karnevals. Die getöteten Personen werden auf Plakaten und T-Shirts innerhalb der Mahnwachen visualisiert. Durch Größenverhältnisse, Kontraste und Bildpositionen werden besonders deutlich dargestellt: Volker Bouffier, Christine Lambrecht, Elke Büdenbender, Frank-Walter Steinmeier (Abb. 1), Christoph Kuckelkorn (Abb. 3), Peter Beuth (Abb. 4), Angela Merkel (Abb. 5), Marcus Bornheim (Abb. 6), Hamza Kurtović (und seine Schwester Ajla Kurtović, die das Plakat hält, Abb. 11), Azzi Memo (Abb. 7), Jeremy Issacharoff (Abb. 8), Kemal Kocak (Abb. 9) und Wolfgang Schäuble (Abb. 10).

In den ersten Tagen nach dem Anschlag werden fast ausschließlich weiße Personen mit deutsch-klingenden Namen gezeigt. Zudem handelt es sich um Personen in besonderer gesellschaftspolitischer Position (zumeist in Untertiteln innerhalb des Bildes gekennzeichnet). Diese Personen sind in den meisten Fällen formell gekleidet (Anzug, Krawatte, Jacquet, traditionelle Karnevalstracht) und werden in einer aktiven Rolle gezeigt: Sie äußern sich verbal und relativ umfangreich zum Anschlag. Beuth, Merkel und Schäuble sind zudem durch kurze Sequenzen visualisiert, in denen sie auf das genannte Ereignis eingehen (Abb. 4, 5, 10).

Sechs Tage nach dem Anschlag tauchen in der Berichterstattung vor allem Personen auf, die sich durch Namen, Äußerlichkeiten und Art der Darstellung von der erstgenannten Gruppe unterscheiden: „Rapper Azzi Memo“, Jeremy Issacharoff („Botschafter Israel“), Kemal Kocak („Freund der Opfer von Hanau“) und Ajla Kurtović („Schwester von Hamza Kurtović“). Sie sind mehrheitlich informell gekleidet – T-Shirt, Lederjacke, Pullover. Der Redeanteil dieser Gruppe ist relativ gering. Issacharoff und

Kocak werden jeweils innerhalb einer Infokachel zitiert. Ihre Zitate erhalten visuell in einem der Fälle den gleichen Stellenwert wie die visualisierten Zitate der erstgenannten Gruppe, nämlich in extragroßer Schrift und als Teil des jeweiligen Bildes der Infokachel. Ajla Kurtović wird im kleingedruckten Text neben dem Bild zitiert. Ihr Name fehlt jedoch auch im kleingedruckten Text. Im Vergleich zu Personen der ersten Gruppe, die bis auf einen Beitrag ausschließlich in Nahaufnahme gezeigt werden, sind die letztgenannten Personen häufiger halbnah visualisiert.

### **Beschreibungen auf ikonographischer Ebene**

Die Bilder unterstützen die Aussage, dass der Anschlag aus der Sicht unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen zu verurteilen ist: Perspektiven aus Kultur, Sport, Politik, Medien, Zivilgesellschaft und auch die der Angehörigen werden deutlich, in unterschiedlicher Form wird Solidarität mit den Getöteten gezeigt (z.B. Menschenketten als Mahnwachen) und der Anschlag eingeordnet bzw. verurteilt (Hervorhebung von „Rassismus“ / „rassistisch“).

Die Berichterstattung vermittelt ein Bild der Normalität, in welcher Personen unterschiedlicher Herkunft einen legitimen Platz haben und auch am Diskurs über den Anschlag teilhaben. Ajla Kurtović und Kemal Kocak erscheinen als aktiv am Diskurs beteiligte Individuen. Das Zeigen ihrer Position und in gesellschaftlich aktiven Rollen ist ein Zeichen gegen einen Diskurs der Hilflosigkeit von Rassismus betroffener Personen und wirkt zugleich einem weitverbreiteten Mangelbild (vgl. oben) entgegen. Die Getöteten erscheinen nicht als anonyme Opfergruppe, sondern als Individuen mit Namen und Gesicht. Damit wird diskursiv dem Bild migrantischer Gruppen als anonyme, undurchsichtige und unkontrollierbare gesellschaftliche Masse entgegengetreten, welches andernfalls einer Enthumanisierung gleichkäme.

Insgesamt wird der Anschlag in weiten Teilen der Berichterstattung nicht als rechtsextreme Einzeltat, sondern als gesamtgesellschaftliches Phänomen dargestellt. Rassismus und das Leitbild gesellschaftlicher Homogenität werden zurückgewiesen und gesellschaftlicher Pluralismus diskursiv unterstützt.

Allerdings befördert auch dieser kritische Diskurs zum Teil selbst rassistische Vorstellungen. Zum einen werden Vorstellungen von Pluralismus relativiert, indem diskursiv zwei homogene Gruppen reproduziert werden, die einander aufgrund bestimmter visueller Merkmale polarisiert und in einem hierarchischen Verhältnis gegenüberstehen – eine Gruppe deutscher Funktionseleiten und eine migrantisch konnotierte Gruppe. Der Redeanteil der migrantischen Gruppe ist geringer als jener der Funktionseleiten, welche zudem chronologisch Vorrang bekommen. Erst ab Ende Februar werden migrantisch-konnotierte Personen abgebildet. Sie werden nicht in der Rolle von Minister\_innen oder Medienschaffenden, sondern als Teil der kulturellen Sphäre gezeigt, beispielsweise in Gestalt eines Gangster-Rappers, stilisiert durch eine schwarze Lederjacke, goldfarbene Kette, lässige Körperhaltung und Blick von oben herab. Da Azzi Memo nicht zitiert wird, erscheint es als belanglos, wie er sich zu dem Anschlag äußert oder welche

Aussagen er beispielsweise in seiner Musik tätig. Alleine sein körperliches Auftreten steht visuell im Vordergrund. Diese körperbetonte Darstellung reproduziert diskursiv ein Gefahrenbild, welches regelmäßig auch in anderen Medien auftaucht (für Schulbücher siehe Marmer et al. 2015, S. 110 f.). Persönliche Details wie Namen, Redehalte oder Mimik der migrantisch konnotierten Personen werden vergleichsweise seltener bzw. gröber dargestellt als bei der ersten Gruppe. Demgegenüber erscheinen die deutschen Funktionseiliten häufiger in kurzen Videos, in welchen Gestik, Mimik und Sprachfluss einschließlich der jeweiligen emotionalen Färbung der Stimme einen detailliert persönlichen Eindruck der Gezeigten erlaubt.

Mit den beschriebenen Mitteln wird ein strukturell und institutionell bestehendes hierarchisches Verhältnis zwischen einer privilegierten und einer benachteiligten Gruppe diskursiv reproduziert.

### 5. Fachdidaktische Konsequenzen

Im Kontext der Adressat\_innenorientierung ist es wichtig, Medien, welche Jugendliche in ihrem Alltag prägen, in Bildungsprozessen kritisch zu hinterfragen. Neben Handlungs- und Nutzungsaspekten sind speziell auch inhaltsbezogene Auseinandersetzungen mit Medien wichtig (vgl. Heldt 2022, S. 375). Die Thematisierung medialer Berichterstattung zu Rassismus ist nicht nur sozialwissenschaftlich hochrelevant, um die aktuelle gesellschaftspolitische Debatte um Rassismus medienkritisch nachvollziehen zu können. Rassismus wird von Jugendlichen zu den wichtigsten Themen ihrer Alltagswelt gezählt (vgl. Die Medienanstalten 2021, S. 12; Schneekloth / Albert 2019, S. 56). Diese Alltagswelt erschließen sie sich in Bezug auf Nachrichten besonders häufig über Instagram (vgl. mpfs 2022, S. 42), wo bildlich transportierte Diskurse eine zentrale Bedeutung haben. Auf Instagram wird von Jugendlichen insbesondere der Tagesschaukanal genutzt, um sich über Nachrichten zu informieren (vgl. Die Medienanstalten 2021, S. 29).

Indem themenspezifische Nachrichtendiskurse in Bildungsprozessen aufgegriffen werden, lassen sich medial kritisierte, aber auch medial reproduzierte rassistische Diskurse mit sozialwissenschaftlichen Mitteln untersuchen und beurteilen. Rassismustheoretische und diskursanalytische Zusammenhänge können dabei das Verständnis der Lernenden über Vorgänge der Wissenserzeugung erweitern und ihnen helfen, dieses Wissen auf problemhaltige Alltagsprozesse zu beziehen. Unter anderem lässt sich so die Kompetenz stärken, medial transportierte Bilder in ihrer Wirkung kritisch reflektieren zu können.

Die Todesopfer des rassistischen Anschlags in Hanau vom 19.2.2020 sind: *Gökhan Gültekin, Sedat Gürbüç, Said Nesar Hashemi, Mercedes Kierpacz, Hamza Kurtović, Vili Viorel Păun, Fatih Saraçoğlu, Ferhat Unvar und Kaloyan Velkov*. Zur aktuellen Aufklärung des Geschehens bietet die „Initiative 19. Februar Hanau“ nähere Informationen an ([www.19feb-hanau.org](http://www.19feb-hanau.org)).

### Literatur

- Die Medienanstalten – ALM GbR (2021): Forschungsbericht zur Onlinebefragung zu „Aktuellen Informationsportfolios“ 2020 ([https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/Veranstaltungen/2021/2021\\_03\\_04\\_Informationenportfolios\\_Gen\\_Z/IFAK\\_Onlinebefragung\\_zu\\_aktuellen\\_Informationenportfolios\\_Endbericht\\_final.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/Veranstaltungen/2021/2021_03_04_Informationenportfolios_Gen_Z/IFAK_Onlinebefragung_zu_aktuellen_Informationenportfolios_Endbericht_final.pdf); 26.1.2023)
- El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand, Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Fegter, Susanne (2011): Die Macht der Bilder – Photographien und Diskursanalyse, in: Oelerich, Gertrud / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch, Wiesbaden: VS Verlag, S. 207–220
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.: Fischer
- Foucault, Michel (1995): Archäologie des Wissens, 7. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Heldt, Inken (2022): Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung, in: Sander Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5., vollständig überarbeitete Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 374–381
- Parr, Rolf (2010): Diskurs, in: Kammler, Clemens / Parr, Rolf / Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin, Stuttgart, Heidelberg: J.B. Metzler Verlag
- Klemperer, Victor (1975): LTI. Notizbuch eines Philologen, 3. Aufl. Leipzig: Reclam
- Marmer, Elina / Sow, Papa / Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch, in: Marmer, Elina / Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 110–129
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022): JIM-Studie 2022. Baden-Württemberg: Landesanstalt für Kommunikation
- Nduka-Agwu, Adibeli / Hornscheidt, Antje Lann (2010): Rassismus in Bildern, in: Dies. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 491–513
- Paul, Jobst (2019): Der binäre Code. Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen, Berlin: Wochenschau Verlag
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus, in: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung, 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–38
- Schneekloth, Ulrich / Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik. Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus, in: Albert, Mathias et al. (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort; 18. Shell Jugendstudie, Weinheim, Basel, München: Beltz, S. 47–101

Matthias Franke

## TikTok als Ort der kreativen Aushandlung politischer Realität? Politikdidaktische Potentiale einer vermeintlichen „Tanz-App“

Im Beitrag wird aufgezeigt, welche Praktiken jugendliche TikTok-User\*innen in der Auseinandersetzung mit politischen Themen anwenden. Gezeigt wird, dass die beiden untersuchten TikTok-User sich an der Infrastruktur der App orientieren, um ihre politische Haltung v. a. in Abgrenzung und Reaktion auf andere politische Akteur\*innen auszudrücken. Dennoch brechen die User\*innen partiell aus den Zwängen der App aus und ermächtigen sich ihrer Selbst. Der vorliegende Beitrag möchte dazu einladen, hieraus Perspektiven für die politische Bildung abzuleiten.

### 1. TikTok als politischer Ort

Politik ist längst ein Thema auf TikTok. Zu „ständigen“ politischen Themen, wie sozialer Gerechtigkeit wird ebenso Content erstellt, wie zu situativen Ereignissen wie Wahlen oder Kriegen (Bösch / Ricks 2021). Dabei werden bestimmte politische Inhalte durch den Algorithmus der App stärker/schneller verbreitet als andere (Flasche / Carnap 2021, S. 267). Immer wieder werden Zensurvorwürfe und Spionageverdacht laut, die aber scheinbar die User\*innen weltweit nicht daran hindert, die App regelmäßig zu nutzen (vgl. Vázquez-Herero et al. 2020, S. 5).

Jugendliche sind bei TikTok weder bloß Rezipierende der politischen Inhalte noch dem Algorithmus der App völlig ausgeliefert. Sie gestalten Inhalte auch selbst und wirken über ihr Handeln in der App partiell auf den Algorithmus ein (ebd.). Dabei bietet die App einige (kreative) Möglichkeiten (vgl. Ackermann 2021). Wenn jugendliche TikTok-User\*innen sich auf TikTok mit politischen Inhalten auseinandersetzen, kann dies eine politisierende Wirkung haben. Anschließend stellt sich die Frage, welche Praktiken TikTok-User\*innen anwenden, um sich mit politischen Inhalten auseinanderzusetzen und wie diese Praktiken auch für die (Didaktik der) politische Bildung von Interesse sein können.

In diesem Artikel werden zunächst Ergebnisse einer Analyse zweier TikTok-Profile, die über vier Monate beobachtet und mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, präsentiert (Kapitel 2). Anschließend werden Perspektiven zum Einsatz von TikTok für die politische Bildung präsentiert (Kapitel 3).

### 2. Praxen des Politischen jugendlicher TikTok-User\*innen

#### 2.1 Beschreibung der analysierten Fälle

Fall 1: Hanno (@hannomerschmeier) ist laut Profilbild und der Information in seiner Profilbeschreibung „climate activist“ sowie „CEO of Union Bashing“. Er drückt seine politische Identität damit sowohl in Form einer Partizipation an kollektiven Handlungsmustern („climate activist“) als

auch in Abgrenzung zu anderen politischen Akteur\*innen (Union) bereits in der Profilbeschreibung aus. Die Praktik der Subjekt-Werdung im Austausch mit der Infrastruktur der App beginnt also schon bei der Erstellung des Profils respektive der Profilbeschreibung (vgl. Ackermann 2021).



(<https://www.tiktok.com/@hannomerschmeier/video/700785624500685062?lang=en>; 13.2.2023)

Abb. 1: TikTok-Profil @hannomerschmeier

Fall 2: Der Account @flobieder gehört einem TikToker, der sich bei den „Jungen Liberalen“ (JuLis) in Schleswig-Holstein engagiert. Bei seinem Profil fällt zunächst auf, dass Flo fast allen seinen Videos ein sog. Banner gibt. Diese Banner enthalten Schlagworte oder kurze Fragen, die auf den Inhalt des Videos hindeuten. Zumeist werden diese Banner durch das Vorschaubild des entsprechenden Videos kontextualisiert. So können Klicks generiert werden, da sowohl das Thema als auch Flos Haltung vor der Ansicht des Videos antizipiert werden können.



([https://www.tiktok.com/@flobieder?traffic\\_type=others&referer\\_url=amp\\_drangsal&referer\\_video\\_id=6930633823415766278&lang=en](https://www.tiktok.com/@flobieder?traffic_type=others&referer_url=amp_drangsal&referer_video_id=6930633823415766278&lang=en); 13.2.2023)

Abb. 2: TikTok-Profil @flobieder

**2.2 Die angewandten (politischen) Praxen**

Vergleicht man beide Fälle miteinander, so fällt auf, dass beide TikTokker sich intensiv mit politischen Themen auseinandersetzen. Beide tun dies aus ihrer jeweiligen politischen Identität heraus, die aufgrund ihrer Parteienbindung als kollektiv bedingt, aber individuell verhandelt verstanden werden kann (vgl. Daphi 2011). Die eigene Position wird in beiden Fällen in doppelter Abgrenzung artikuliert. Zum einen in der Abgrenzung von anderen politischen Inhalten, zum anderen in Abgrenzung von Personen, die diese Inhalte vertreten. Besonders deutlich wird dies im Fall der sog. Stitch-Videos. Das sind Videos, mit denen User\*innen auf einen Ausschnitt eines fremden Videos reagieren, indem sie diese Ab- bzw. Ausschnitte in das eigene Kurzvideo integrieren.

*Die Stitch-Videos*

Im Fall von Flo werden Stitches insbesondere zur Abgrenzung von anderen politischen Akteur\*innen als Personen verwendet. Dies realisiert sich v.a. in der Übernahme und (kreativen) Umdeutung bestimmter stilistischer Mittel des Ursprungsvideos, auf welches Flo mit einem „Konter-Video“ reagiert. Durch das Aufgreifen und Variieren, Umdeuten und Überzeichnen stilistischer Mittel des Ursprungsvideos (Text im Bild; die jeweilige rechte Hand, die in die Kamera zeigt) findet eine kreative Umdeutung des Originals statt, die der Abgrenzung dient, wie u.a. folgendes Video belegt.



([https://www.tiktok.com/@flobieder/video/7000301552732736773?lang=en&referer\\_url=amp\\_drangsal&referer\\_video\\_id=6930633823415766278&traffic\\_type=others](https://www.tiktok.com/@flobieder/video/7000301552732736773?lang=en&referer_url=amp_drangsal&referer_video_id=6930633823415766278&traffic_type=others); 13.2.2023)

Abb. 3: Stitch-Video von @flobieder

Zu Beginn erweckt Flo den Eindruck, als habe er das Originalvideo gerade erst gesehen und reagiere nun direkt darauf. Das erzeugt Quasi-Spontaneität, denn der Content in sozialen Medien muss authentisch wirken, um viel verbreitet zu werden (vgl. Flasche / Carnap 2021). Es wird sichtbar, dass Flo vom Ursprungsvideo abweicht. Dies mag auf ein implizites Wissen hindeuten, welches seiner Praktik an dieser Stelle innewohnt.

Im Fall Hanno lässt sich in der Mehrzahl der Stitch-Videos ein deutlicherer stilistischer Bruch zwischen Ursprungs- und Eigenvideo erkennen, was ihn in dieser Praktik von Flo unterscheidet. So reagiert er in einem Stitch (QR-Code) auf die „Zuschreibung“ als bestimmtes politisches Subjekt (Grüner) durch das Ursprungsvideo, indem er dieser Zuschreibung wortwörtlich die Stirn bietet.



(<https://www.tiktok.com/@hannomerschmeyer/video/7006732454803377413?lang=en>; 13.2.2023)

Abb. 4: Stitch-Video von @hannomerschmeyer

Im weiteren Verlauf rekontextualisiert Hanno das Ursprungsvideo, indem er bestimmte Aspekte aufgreift, umdeutet, neue Elemente einfügt und seinen Körper zur Handlung der CSU-Politikerin hin formt.

Beide Beispiele eint, dass keine Gegendarstellung in Form einer Richtigstellung erfolgt, sondern Distanz zum Ursprungsvideo geschaffen wird. Das entspricht dem Kreativitätsdispositiv der App TikTok, das zu einer Selbstpräsentation im Modus der „politics of entertainment“ statt einer sachlichen Auseinandersetzung mit Politik verpflichtet (vgl. Flasche 2021, S. 91, 103 ff.).

*Die Duett-Videos*

Bei Duetten handelt es sich um Videos, in denen ein geteilter Bildschirm zu sehen ist. Auf einer Seite läuft das Ursprungsvideo, auf der anderen Seite das neu produzierte. Die modi operandi der nachfolgend dargestellten Fälle ähneln sich: Es werden stilistische Mittel des Ursprungsvideos aufgegriffen und kreativ umgedeutet. Die Art und Weise der spezifischen Umdeutung differieren allerdings.

Unterscheiden lassen sich die beiden Fälle insbesondere in der Art, wie die TikTokker sich selbst in Szene setzen, respektive welche Szenerie sie um sich herum schaffen. So ist bei Hanno die Umwelt der Ort, aus dem heraus er gegen die politischen Gegner\*innen Videos erstellt / Positionen bezieht. Es ist nicht das Kreativitätsdispositiv der App, das ihn in die Natur zwingt, sondern seine politische Identität. Der folgende QR-Code führt zu einem Duett-Video von Hanno, in dem die Wahl der Natur als Drehort ein klarer Bruch zum Originalvideo ist. Wie bei den Stitches stellt Hanno einen deutlich sichtbaren Kontrast zu seinem Duett-Partner her.



(<https://www.tiktok.com/@hannomerschmeyer/video/6983365368567958790?lang=en>; 13.2.2023)

Abb. 5: Duett-Video von @hannomerschmeyer

Deutlich erkennbar ist, wie Hanno seinen Körper zum Ursprungsvideo ausrichtet. Er lässt sich zu Beginn auf das Ursprungsvideo ein, er orientiert sich an diesem. Sein Standpunkt wird z. B. durch das Hineintreten in die

Szenerie eines sonnenbeschiedenen Parks erkennbar. Assoziationen mit Sommer, Wärme und Lebendigkeit werden evoziert. Diese sind nicht nur unterstreichen- de Elemente, sondern konstitutiv für Hannos (politi- sche) Position. Hanno bricht im weiteren Verlauf aus den Zwängen des Ursprungsvideos aus und nutzt seine gestalterischen Möglichkeiten, um den Kontrast auf mög- lichst vielen Ebenen sichtbar zu machen, etwa wenn er in die entgegengesetzte Richtung des Protagonisten des Ursprungsvideos und damit von diesem wegläuft. Die Chance der Distanzierung liegt dabei in der Infrastruktur der App begründet.

Im ausgewählten Duett-Video von Flo (QR-Code) ist eine weitere Möglichkeit der Abgrenzung zu beobachten. Sie erfolgt wie bei Hanno zunächst durch die Veränderung des Hintergrunds, wobei auf die Wahl eines potenziell als politisch zu interpretierenden Hintergrunds verzichtet wird. Darüber hinaus sind vor allem der Einsatz des eigenen Körpers (Gestik / Mimik) sowie app-spezifische Funktionen (der sog. Tränen-Effekt), die Distanz zum Ursprungsvideo herstellen und die eigene Message abbil- den sollen.

Kreativität scheint auch in diesem Fall nicht im Hinter- grund als Szenerie *an sich*, sondern in der Weise der Herstellung von Distanz *durch* diesen Hintergrund zu suchen zu sein. Flo fügt in sein Duett-Video zudem einen Spezial-Effekt ein. Die App hat Flo zwar nicht vorgegeben, dass er einen Tränen-Effekt in sein Duett-Video einbauen soll, bietet diese Funktion aber sehr wohl an. Das (impli- zite) Wissen um die Infrastruktur der App erzeugt eine Formung des Körpers (in Flos Fall das traurige Gesicht), welche mit den Funktionen der App korrespondiert (vgl. Ackermann / Dewitz 2020; Flasche / Carnap 2021).



([https://www.tiktok.com/@flobieder/video/7000642357175553285?lang=en&referer\\_url=amp\\_drangsal&referer\\_video\\_id=6930633823415766278&traffic\\_type=others](https://www.tiktok.com/@flobieder/video/7000642357175553285?lang=en&referer_url=amp_drangsal&referer_video_id=6930633823415766278&traffic_type=others); 13.2.2023)

Abb. 6: Duett-Video von @flobieder

### 2.3 Das Gemeinsame im Unterschiedlichen

Sowohl Hanno als auch Flo präsentieren sich von Beginn an als politische Subjekte mit existierendem politischen Habitus. Dieser findet vernetzt mit Praxen der Herstellung von Originalität und Remix in der spielerischen Form von TikTok-Videos Anwendung (Jörissen et al. 2020, S. 61). Dabei spielen ästhetische Elemente (Farben und Stil der Kleidung; die Belichtung; die Wahl der Umgebung usw.) eine zentrale Rolle.

Auch die Interaktion des Körpers mit der App ist eine wesentliche Gemeinsamkeit beider Fälle. Sie ergibt sich aus dem Orientierungsrahmen, welcher in der Infrastruktur der App bedingt ist (vgl. Ackermann / Dewitz 2020). Es

ist u.a. die Partizipation an den impliziten Regeln der App TikTok, die bestimmten Praxen des Umgangs mit Politischem nahelegt. Dies konnte durch die vergleichende Fallstudie gezeigt werden.

## 3. Drei Perspektiven für die politische Bildung

### Perspektive 1: Kritische Würdigung der App und ihrer Potentiale

Politische Bildung hat die Aufgabe, die Infrastrukturen von TikTok zu hinterfragen. Der Konsum des Bilderstroms in der App, das Verlinken von Hashtags zur Schaffung von Reichweite aber auch unterbewusste Praktiken der For- mung des Körpers vor der Kamera können Ausgangspunkte für eine kritische (nicht zersetzende) Auseinandersetzung sein. TikTok steht wegen Missachtung von Datenschutz und Privatsphäre sowie Zensur in der Kritik. Auch über diese Aspekte sollte die politische Bildung aufklären res- pektive den Schüler\*innen Möglichkeiten zur Reflexion und kritischen Distanz zur App bieten (vgl. Ackermann / Dewitz 2020). Aus dieser Distanz heraus ließe sich dann bspw. auch die Bedingtheit der eigenen Praktiken von der Infrastruktur der App hinterfragen.

Eine ausschließlich bzw. vorrangig negative Bewertung der App und ihrer kreativen Kommunikationsformen gilt es aber (nicht nur) aufgrund ihrer Verbreitung insbesonde- re unter Jugendlichen zu vermeiden. Vielmehr gilt es, den dort erworbenen Praktiken Anerkennung zu schenken und diese fruchtbar zu machen, etwa indem das Erstellen von Stitches und Duetten als handlungsorientiertes Training von Konflikt- und Kritikfähigkeit genutzt wird. Politische Bildung stellt hierfür (im Gegensatz zum Netz) einen neu- traleren Raum bereit, in dem die produktiven Momente von Kritik als einem Weg zur Aneignung von Realität her- ausgearbeitet werden können (vgl. Waldis 2020). Im bes- ten Fall gelingt es, hierüber solche Kompetenzen zu för- dern, die auch in der medialen Welt prinzipiell Anwendung finden können und am Ende die Praktik der Kurzvideo- Erstellung bereichern oder auch verändern können.

### Perspektive 2: Aufgreifen ästhetischer Dimensionen des Politischen

Die Ergebnisse der beiden Fallanalysen zeigen, dass die Inszenierung der eigenen politischen Position immer auch eine ästhetische Dimension aufweist (z.B. Hintergrund, vi- suelle Effekte). Dagmar Richter (2011) plädiert dafür, die schöpferischen Potentiale ästhetischer Bildung nicht aus dem politischen Unterricht zu verbannen. Sie weist dar- auf hin, dass politische Bildung zumeist kognitive Zugänge zu politischen Sachverhalten sucht. Demgegenüber setze ästhetische Bildung v.a. auf das sinnliche Wahrnehmen von Sachverhalten und auf die eigenständige, kreative Produktion von (Bildungs-)Inhalten (ebd.). Ästhetik res- pektive die kreative Bearbeitung (politischer) Themen ver- mag zu irritieren, indem sie dazu auffordert, sich losgelöst von Kategorien und Schemata eigenständig einen Zugang zum Sachverhalt zu erarbeiten, diesen also qua sinnlicher Erfahrung und gestalterischer Potentiale des Selbst der Erschließung preiszugeben (ebd.; Jörissen et al. 2020).

Denn das implizit im Bild/Video angelegte Wissen (quasi das eigentlich Wissenswerte) entzieht sich der Reflexion der User\*innen und ist stets abhängig vom Habitus der Betrachtenden (vgl. Richter 2011). Anwendbar wäre dies bspw. auf die gesichteten (und vermeintlichen Spaß-) Videos politischer Akteur\*innen auf TikTok.

### **Perspektive 3: Integration kreativer Potentiale der Jugendlichen in den Unterricht**

Besonders im Modell der Digital-Citizenship-Education findet sich die Perspektive der gestalterischen/kreativen Auseinandersetzung mit digitalen Inhalten (vgl. Waldis 2020, S. 59 ff.). Es lässt sich an die bereits bestehenden Praktiken im Umgang mit sozialen Medien (hier TikTok) anknüpfen. Das (implizite) Wissen bei der Erstellung von TikTok-Videos könnte genutzt werden, um im Politikunterricht Kurzvideos zu einem bestimmten politischen Thema zu erstellen. Den Schüler\*innen wird durch das eigene Entwerfen digitaler Inhalte die Möglichkeit geboten, ihre Praktiken in den Unterricht einzubringen. So eröffnet sich ihnen ein Raum, in dem sie neue Funktionen oder zumindest Kontexte zur Anwendung ihrer Praktiken erfahren können (vgl. ebd., S. 67). Schäfer (2020) weist in seiner Konzeption von „Designprojekten“ im Unterricht daraufhin, dass die Auseinandersetzung mit der Machart von Videoprodukten eine intensive Reflexion über den Herstellungsprozess aber auch die kreative Entfaltung der bestehenden Potentiale Jugendlicher im Umgang mit Medien erlaubt (Schäfer 2020, S. 48 ff.). Wie sich durch die Fallstudie herausstellte, ist es durchaus typisch für TikTok, ästhetische Zugänge zum Politischen zu suchen und sich anzueignen (seinen eigenen Stil zu finden; vgl. Jörissen et al. 2020). Dies kann fruchtbar gemacht werden, wenn Jugendliche sich im Unterricht kreativ und spielerisch mit politischen Inhalten auseinandersetzen und sie so sinnlich erfahren können. Dies kann Ausgangspunkt für eine anschließende Urteilsbildung sein (s. Perspektive 1).

Die Erstellung von Kurzvideos müsste nicht auf Unterrichtsstunden begrenzt sein, in denen explizit Medienkompetenz trainiert wird. Dies kann im konfliktorientierten Fachunterricht gelingen. Indem Videos zu einem politischen Konflikt, der auf der App TikTok besonders aktuell erscheint, in der App gesucht, ihre ikonografischen Dimensionen erfahren und erschlossen sowie anschließend reflektierend eingeordnet werden, ergäbe sich das Potential, einen lebensweltnahen Zugang herzustellen.

### **Literatur**

- Ackermann, Judith (2021): Präsentieren, liken, teilen, kommentieren. Politik auf TikTok, in: *Journal für Politische Bildung*, Jg. 11, Nr. 2/2021, S. 28–31
- Ackermann, Judith / Dewitz, Leyla (2020): Kreative Bearbeitung politischer Information auf TikTok. Eine multimethodische Untersuchung am Beispiel des Hashtags #ww3, in: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft 38, S. 69–93 (<https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.11.16.X>; 13.2.2023).
- Bösch, Marcus / Ricks, Becca (2021): Leere Versprechungen: TikTok und die Bundestagswahl, Mozilla Foundation (<https://foundation.mozilla.org/de/campaigns/tiktok-german-election-2021/>; 16.1.2022)
- Daphi, Priska (2011): Soziale Bewegungen und kollektive Identität. Forschungsstand und Forschungslücken, in: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, Bd. 24, Nr. 4, S. 13–26 (<https://doi.org/10.1515/fjsb-2011-0404>; 13.2.2023)
- Flasche, Viktoria (2021): Powerful Entanglements: Interrelationships Between Platform Architectures and Young People's Performance of Self in Social Media, in: Bettinger, Patrick (Hrsg.): *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation: Discourse, Power and Analysis*, New York: Springer Publishing, S. 87–108
- Flasche, Viktoria / Carnap, Anna (2021): Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien, in: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Bd. 42, S. 259–280 (<https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.22.X>; 13.2.2023)
- Hippe, Thorsten (2020): Digitalisierung – Fluch oder Segen für Mündigkeit?, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Bd. 11, Nr. 1, S. 83–102
- Jörissen, Benjamin / Schröder, Karoline / Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken», in: Timm, Susanne et al. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 61–78
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten, in: Busche, Hubertus et al. (Hrsg.): *Kultur – Interdisziplinäre Zugänge*, New York: Springer Publishing, S. 45–62
- Richter, Dagmar (2011): Politische Bildung durch ästhetische Bildung? (<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60329/aesthetische-und-politische-bildung>; 16.1.2022)
- Schäfer, Markus (2020): Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Technologien: Ein Lehrbuch für die Organisation der Lehre in der digitalen Welt, Opladen/Leverkusen: Verlag Barbara Budrich
- Vázquez-Herrero, Jorge / Negreira-Rey, María-Cruz / López-García, Xosé (2020): Let's dance the news! How the news media are adapting to the logic of TikTok, in: *Journalism*, S. 1–19 (<https://doi.org/10.1177/1464884920969092>; 13.2.2023)
- Waldis, Monika (2020): „Civic media literacy“, „digital citizenship“ und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung, in: Binder, Ulrich / Drerup, Johannes (Hrsg.): *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit*, 2020, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 55–70

Marcus Schotte und Manja Vorbeck-Heyn

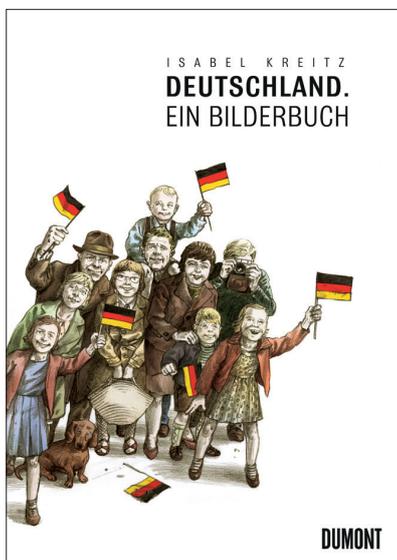
## Gelebte Geschichte(n) erzählen mit dem Comicband *Deutschland. Ein Bilderbuch* von Isabel Kreitz

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

### 1. Über die Künstlerin

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

### 2. Über den Comic *Deutschland. Ein Bilderbuch*



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

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

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

„Kreitz hat kleine Lehrstücke, nicht nur historischer, sondern vor allem auch narrativer Art angefertigt. Und jedes ist in gewisser Weise auch komisch, denn die Brechung der wichtigen Ereignisse im privaten Alltagsgeschehen erzeugt eine oftmals skurrile Stimmung“ (Platthaus 2011).

**Warum intellektuell?** Durch das Zusammenspiel beider Seiten zu einem historischen Ereignis erfolgt eine Herausforderung der Leser\*innen auf verschiedenen Ebenen. Der Blick wird zuerst zum Comic gelenkt, dessen Inhalt sich nicht unmittelbar erschließen lässt, sondern der Kontextualisierung, genauen Lektüre und Interpretation bedarf. Eine Vereindeutigung des dargestellten historischen Ereignisses erfolgt über den Chroniktext, der aus einer Überschrift, der Jahreszahl zur Datierung und einer kurzen Erläuterung besteht. Dies führt zu einer Fokussierung der Bedeutung des Comics, sichert eine Entschlüsselung des Comicinhalts bei fehlendem oder eingeschränktem Kontextwissen und dadurch zur Auflösung der „Rätselbilder“ (Platthaus 2011).

**Warum graphisch?** Kreitz arrangiert die mit genauem Strich gezeichneten Einzelbilder zu einer Sequenz. Die Anordnung auf der jeweiligen Comic-Seite erfolgt in unterschiedlicher Weise, klassisch in der Abfolge mehrerer Einzelbilder mit Sprechblasen für die Figurenrede (z. B. S. 9) oder ohne Sprechblasen (z. B. S. 55). Des Weiteren werden Einzelbilder als Inserts in die darunterliegenden Einzelbilder integriert, um u. a. Multiperspektivität herzustellen (z. B. S. 7) und Geschriebenes zu illustrieren (z. B. S. 17). Schließlich bricht Kreitz die comicytische Seitenarchitektur mit Hilfe einer collagenhaften Anordnung der Einzelbilder auf (z. B. S. 37). Auch die Farbauswahl ist vielfältig. Neben gelblich-bräunlichen Sepiatönen (z. B. S. 21), die wie das häufig in filmischen Rückblenden eingesetzte Schwarz-Weiß das Symbol vergangener Zeit sind, sind die Zeichnungen von verblasstem Rot (z. B. S. 29), Grün (z. B. S. 59) und Blau (z. B. S. 89) dominiert, das vereinzelt durch kräftige Farben kontrastiert wird (z. B. S. 43). Dadurch „bekommen die Bilder zudem etwas historisch Ausgeblichenes. Auch dies trägt zu einem wohligeren Gefühl beim Lesen bei, als es die ausgewählten Ereignisse eigentlich gestatten sollten“ (Platthaus 2011). Mit fortschreitender Jahreszahl wird die Panelgestaltung farbenfroher (insbesondere nach der Wiedervereinigung ab S. 93).

### 3. Didaktische Überlegungen

Die Sammlung *Deutschland. Ein Bilderbuch* bietet als Geschichtcomic (vgl. Mounajed 2009) die Möglichkeit zu einer vertiefenden Erschließung verschiedener historischer Themen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis 2008, so dass im schulischen Kontext Interesse an historischen Themen geweckt werden kann, denn „[a]uf diese Weise trägt auch die grafische Literatur zur Ausbildung und Differenzierung einer Erinnerungskultur bei“ (Wrobel 2015, S. 8). Historische Lernprozesse der Schüler\*innen werden durch die „visuelle Geschichtserzählung [...]“ (Mounajed 2009, S. 46) initiiert (Sachkompetenz), Unterrichtsprozesse werden durch Fragen zielgerichtet

gesteuert (Fragekompetenz), demokratische Werte und Normen werden vermittelt (Orientierungskompetenz), selbstbestimmtes Urteilen und Handeln der Schüler\*innen werden unterstützt (Urteilskompetenz). Die Schüler\*innen erfassen die „Geschichtsimaginationen“ (Mounajed 2009, S. 48) in den graphischen Realisationen von Isabel Kreitz (Methodenkompetenz), indem sie z. B. durch Beschreibungen, Analysen und Deutungen der Bilder die Konstruktion der historischen Narration nachvollziehen. Die Sammlung von Isabel Kreitz schafft ein Lernangebot, durch das den Lernvoraussetzungen und Perspektiven der Lerner\*innen Rechnung getragen werden kann. Dadurch werden die verschiedenen Kompetenzen der Schüler\*innen gefördert und die Schüler\*innen werden zugleich kognitiv aktiviert (Ziel- und Handlungsperspektive).

### 4. „Aus alter Gewohnheit“ – die Nationalhymne zur Fußball-WM 1954

**Auswahlbegründung:** Die Doppelseite (gedruckt: Kreitz 2011, S. 18 f. oder digital: Kreitz 2023b) steht zum einen exemplarisch für die graphische Umsetzung eines historischen Ereignisses durch Isabel Kreitz innerhalb des Bandes, zum anderen für ein historisches Ereignis der Bundesrepublik Deutschland in der Nachkriegszeit und des Weiteren für einen deutschen Erinnerungsort, der in der gesamten Bevölkerung fest verankert ist und in verschiedenen medialen Umsetzungen eine fortlaufende Popularisierung erfährt (vgl. Delius 1994; Wortmann 2003).

**Beschreibung der Doppelseite:** Im Folgenden wird die Seitenarchitektur mit den Einzelbildern (Panels) zunächst beschrieben, dann werden die Textbestandteile in den Sprechblasen wiedergegeben, bevor schließlich eine kurze inhaltliche Kommentierung erfolgt (Kreitz 2011; Kreitz 2023b).

Die rechte Bildseite (Kreitz 2011, S. 19) ist dreigliedrig aufgebaut und besteht aus sechs Einzelbildern, die die Sequenz bilden. Die ersten beiden Panels steigen mit der Besonderheit in die Sequenz ein, dass es hier keinen Rinnstein (Gutter) gibt, sondern die beiden Panels ohne weißen Zwischenraum direkt aneinanderstoßen. Auf beiden Seiten des ersten Panels sind Schornsteine die vertikalen Bildgrenzen, nach oben, zum Himmel hin bleibt das Bild rahmenlos. Die Gestaltung des ersten Panels entspricht wie bei Kreitz typisch (Kreitz 2011, vgl. S. 7, 9, 15 u. ö.) seiner Funktion, hier der Hervorhebung des Sequenzbeginns. Kreitz' Geschichtcomic schafft ein authentisches Lokalkolorit, die Bildkulisse ähnelt historischen Fotografien, was Authentizität evoziert (vgl. Mounajed 2009, S. 49 f.). Zu sehen ist als Panorama die *Übersicht von Dächern und Häusern* einer Stadt, die in Norddeutschland zu lokalisieren ist, weil das zweite Panel in einer Totale die Außenansicht einer Eckkneipe zeigt, deren Name ortstypisch „Seute Deern“ (niederdeutsch für Süßes Mädchen) ist und dessen fester friesischer Bierlieferant „JEVER“ auf einem Schild angegeben wird. Vor der Kneipe stehen Menschen aller Altersgruppen und blicken durch die Fenster sowie durch die geöffnete Tür ins Kneipeninnere, am rechten Panelrahmen liegen sich zwei Menschen in

den Armen. Eine Frau schaut aus der ersten Etage über der Kneipentür aus dem Fenster auf das Treiben vor der Kneipe. Der Wechsel der Einstellungsgrößen von Panel 1 zu Panel 2 ermöglicht eine Fokussierung auf einen Teil der gezeigten Stadt, die im weiteren Verlauf der Sequenz fortgesetzt wird: Auf der zweiten Sequenzebene zeigt Panel 3 den Innenraum der Kneipe mit einer Gruppe von Männern (Köpfe und Schultern) vor einem Fernsehapparat in Nahaufnahme, das heißt, die Leser\*innen blicken mit den Figuren auf das Gerät. Panel 4 zeigt den TV-Bildschirm mit den Siegern der Fußball-Weltmeisterschaft 1954 in Bern: Zu erkennen sind von links der Cheftrainer Sepp Herberger, der Mannschaftskapitän Fritz Walter mit dem Pokal, der Torhüter Toni Turek sowie die beiden Spieler Horst Eckel und Helmut Rahn (vgl. Eichler 2004). Auf der dritten abschließenden Sequenzebene zeigt Panel 5 einen Ausschnitt aus der Männergruppe von Panel 3 als Gegenschuss zu diesem Panel, nun blicken die Leser\*innen in die Gesichter der Figuren. Panel 6 zeigt als letztes Einzelbild in Nahaufnahme das Wirtspaar an der Theke, davor einige Gäste.

Über den ersten beiden Panels schwebt in drei Blasen die Stimme des Reporters Herbert Zimmermann mit den folgenden Textbestandteilen: „...JETZT ERFOLGT DIE FEIERLICHE ÜBERGABE AN FRITZ WALTER, DEN KAPITÄN DER DEUTSCHEN MANNSCHAFT ...“ (Sprechblase 1, Panel 1), „ER NIMMT DEN POKAL IN DIE HAND, ZEIGT IHN SEINEN ZEHN MITSPIELERN UND JETZT IST AUCH FERENC PUSKAS NACH VORNE GEGANGEN ...“ (Sprechblase 2, Übergang Panel 1 zu 2), „... UND HAT DIE GRATULATION ANGENOMMEN ... UND DEUTSCHLANDS HYMNE ERKLINGT ...“ (Sprechblase 3, Panel 2). Die Anordnung der Sprechblasen zeigt, dass erstens die Nachricht vom Erfolg der deutschen Mannschaft in Bern überall in der dargestellten Stadt zu hören ist und der Sieg das einzige Thema der Stunde ist, dass zweitens von Bild zu Bild Zeit vergeht. Die Leser\*innen konstruieren durch die Text-Bild-Kombination den inhaltlichen Zusammenhang des Erzählten. Der Text der ersten Strophe des „Liedes der Deutschen“ erstreckt sich wegen einer anderen Schriftart und Schriftgröße in dominanter Form, horizontal wellenförmig mit einzelnen Noten in den Bildzwischenräumen: „DEUTSCHLAND, DEUTSCHLAND ÜBER AHALLES, ÜBER ALLES IN DEHER WELT, WENN ES STETS ZU SCHUTZ UND TROHOTZE“ (zwischen Ebene 1 und 2) „BRÜÜDERLICH ZUSAMMEHENHÄLT VON DER MAHAS BIS AN DIE MEHEMEL VON DER ETSCH BIHIS AN DEN BELT“ (zwischen Ebene 2 und 3) „DEUTSCHLAND, DEUHEUTSCHLAND ÜBER AHALLES ÜHÜBER AHALLEHES IN DEHER WELT“ (unter Ebene 3). In Bern wird die erste Strophe des „Liedes der Deutschen“ gesungen und nicht die 3. Strophe als eigentliche Hymne. Auf der zweiten Sequenzebene überlagert der Gesang der ersten Strophe des Deutschlandliedes die Szene, die Figuren kommunizieren nicht. Auf der dritten Sequenzebene kommentieren die Figuren das Singen der ersten Strophe mit Belustigung, Unverständnis, Gleichgültigkeit und Desinteresse wie folgt: „SST!“ (Figur 1, Panel 5), „SING‘ DIE NICH DEN FALSCHEN

TEXT?“ (Figur 2, Panel 5) und „ÄH?“ (Figur 3, Panel 5), die Wirtsleute einigen sich darauf, den Fernsehsender zu wechseln: „SCHALT MAL LIEBER BBC AN!“ – „IS GUT!“ (Panel 6).

„Als die deutsche Mannschaft [...] in Bern die Weltmeisterschaft gewinnt, unterlegt sie [Kreitz] dieses oft als ‚Zweite Gründung der Bundesrepublik‘ überhöhte Erlebnis mit der ersten Strophe der Nationalhymne [sic!], die die Fußballanhänger im Siegestaumel sangen. Die Spruchbanderole, die sich über die Seite schlängelt, kräuselt sich derart niedlich, dass diese Harmlosigkeit fast auf den Liedtext abfärbt. Aber eben nur fast“ (Haeming 2011).

Auf der linken Textseite (Kreitz 2011, S. 18) findet sich der Chroniktext mit der Überschrift „Aus alter Gewohnheit“, der Jahreszahl in Rot „1954“ und der folgenden Erläuterung: „Mit 3:2 gewinnt die deutsche Fußball-Nationalmannschaft am 4. Juli in Bern völlig überraschend das WM-Endspiel gegen die favorisierten Ungarn.“

## 5. Historischer Hintergrund

Die Staatssymbole der Bundesrepublik Deutschland – die Bundesflagge in den Farben Schwarz-Rot-Gold und das „Lied der Deutschen“ als Nationalhymne – stehen für die freiheitlich-demokratische Tradition seit der bürgerlichen Revolution im März 1848. Sie dienen der Identifikation der Bürger\*innen mit ihrem Staat.

Zur Entstehungsgeschichte des „Liedes der Deutschen“ und seiner Etablierung als Nationalhymne: Der Dichter August Heinrich Hoffmann von Fallersleben schrieb 1841 auf der damals britischen Insel Helgoland das „Lied der Deutschen“ als Ausdruck des zeitgenössischen Strebens nach nationaler Einheit. Es wurde mit der Melodie der Kaiserhymne des Komponisten Joseph Haydn unterlegt und erstmals 1890 anlässlich des Anschlusses von Helgoland an das Deutsche Reich offiziell gespielt. Der Reichspräsident der Weimarer Republik Friedrich Ebert erklärte das „Lied der Deutschen“ 1922 zur Nationalhymne als Versöhnungsgeste für politisch linke und rechte Parteien des Reichstags (vgl. Blume 2011):

„Wir wollen Recht. Die Verfassung hat uns nach schweren Kämpfen Recht gegeben. [...] Wir wollen Freiheit. Recht soll uns Freiheit bringen. Wir wollen Einigkeit. [...] So soll die Verfassung uns Einigkeit, Recht und Freiheit gewährleisten. Einigkeit und Recht und Freiheit!“ (Schäfer 2015, S. 300).

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde im öffentlichen Raum das Horst-Wessel-Lied der SA („Die Fahne hoch, die Reihen fest geschlossen ...“) gemeinsam mit der ersten Strophe der Nationalhymne gesungen. Die Nationalhymne erlitt dadurch einen Bedeutungsverlust: Der Verweis auf die Rechtsstaatlichkeit in ihrer dritten Strophe war in der NS-Diktatur unerwünscht. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges verboten die Alliierten die Nationalhymne (vgl. Schäfer 2015, S. 300).

Anders als die Bundesflagge in Artikel 22 Absatz 2 des Grundgesetzes bestimmt wurde, fehlt in der Verfassung

eine Festlegung für die Nationalhymne. Die Suche nach Alternativen für die Nationalhymne blieb in der jungen Bundesrepublik erfolglos, so dass sich Bundespräsident Theodor Heuss mit Bundeskanzler Konrad Adenauer in einem Briefwechsel 1952 auf die dritte Strophe des „Hoffmann-Haydysche[n]-Lied[es]“ einigte. Adenauer begründete dies folgendermaßen:

„ich möchte auch hoffen dürfen, und glaube, dazu Grund zu haben, daß die innenpolitischen Vorbehalte, die sich auf den Mißbrauch des Deutschlandliedes durch die Vernichter des alten Deutschland [sic!] beziehen, an Schärfe verloren haben – war es doch der Reichspräsident Friedrich Ebert, der das Deutschlandlied durch eine staatsmännische Entscheidung zur Nationalhymne erklärte“ (Jeismann 2002, S. 661, 662).

Durch diese Entscheidung konnte bei offiziellen Anlässen die Leerstelle gefüllt und wie bei anderen Nationen eine Hymne gespielt werden. Dennoch kam es z. B. „vor Spielen der Fußballnationalmannschaft“ zu kuriosen Situationen: „die Mannschaft blieb stumm, der Fußballfan aber sang die erste Strophe und hoffte bei ‚Deutschland, Deutschland über alles‘ auf einen Sieg seiner Mannschaft“ (Jeismann 2002, S. 661). Dieses Ereignis setzt Isabel Kreitz auf der Seite zur Fußball-WM 1954 ins Bild. Die „Hymnenkontroverse“ wurde durch den Vorfall in Bern fortgesetzt:

„Als die bundesdeutsche Mannschaft [...] Fußballweltmeister wurde, stimmten begeisterte Deutsche die erste Strophe an. Der schweizerische Rundfunk brach seine Übertragung ab. Erregte Debatten folgten. Bundespräsident Heuss sah seine Befürchtungen bestätigt und ließ im Berliner Olympiastadion anlässlich der Großveranstaltung zu Ehren der WM-Mannschaft am 20. Juli 1954 Zehntausende von Fußballfans demonstrierend die dritte Strophe des ‚Deutschlandlieds‘ singen“ (Schäfer 2015, S. 302).

## 6. Einsatz im Unterricht

Die ausgewählte Bildsequenz zur Feier des Sieges der deutschen Fußballnationalmannschaft 1954 ist exemplarisch für ein Thema aus der Geschichte der jungen Bundesrepublik. Über eine Beschreibung der Einzelbilder, eine inhaltliche Zusammenfassung der Bildsequenz und einen Vergleich mit einem literarischen Referenztext gelangen die Schüler\*innen zu einer vertiefenden Deutung des historischen Ereignisses und schulen ihre Urteilskompetenz. Der Vergleich unterschiedlicher medialer Umsetzungen eines historischen Ereignisses bietet sich an, da Kreitz' Comic als „narratives Medium“ (Mounajed 2009, S. 92) Geschichte ebenso erzählt wie Texte (z. B. Roman, Sachbuch, Film), die historische Ereignisse thematisieren.

Der in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellte Unterrichtsvorschlag eignet sich als Zugang zu den Alltagsgeschichten, die Isabel Kreitz in *Deutschland. Ein Bilderbuch* geschaffen hat und ist somit modellhaft. Das didaktische Potential des Unterrichtsvorschlags besteht darin, dass dieser Geschichtscomic sowohl in Phasen der

Wiederholung als auch der Vertiefung eingesetzt werden kann, um historische Sachkenntnisse zu fördern und zu vertiefen, die visuelle Narration historischer Ereignisse kompetent und sinnvoll zu beurteilen und zu deuten sowie die von Isabel Kreitz kreierte Interpretation des historischen Ereignisses zur eigenen Vorstellung in Bezug zu setzen. Dadurch wird ein Kompetenzerlebnis ermöglicht und die Metakognition der Schüler\*innen gefördert.

### Konkretisierung der Unterrichtssequenz

a) Zu Beginn lesen und beschreiben die Schüler\*innen im Unterrichtsgespräch die Bildsequenz erzählchronologisch Panel für Panel wie oben unter viertens ausgeführt. Eine genaue Beschreibung mit entsprechendem comicsprachlichem Vokabular ist Voraussetzung für die weitere Erarbeitung und Vertiefung. Die Lehrperson muss darauf achten, dass die Beschreibungs- und Deutungsebene voneinander zu trennen sind. Als bildungssprachliche Maßnahme kann der Satzbeginn „Ich sehe (auf dem Panel 1) ...“ die Schüler\*innen bei der Bildbeschreibung unterstützen.

### Aufgaben

1. Lest die Comicsequenz.
  2. Beschreibt die Comicsequenz Panel für Panel. Achtet dabei auf die erzählchronologische Reihenfolge.
  3. Stellt zusammen, durch welche comicsprachlichen Mittel (textuelle Hinweise) ihr Hilfe für die Beschreibung erhaltet und welche euch Orientierung bei der Beschreibung geben.
- b) Danach fassen die Schüler\*innen den Inhalt der gesamten Sequenz mit eigenen Worten zusammen und äußern anschließend ihre ersten Rezeptionseindrücke, beides erfolgt im Unterrichtsgespräch, um aufkommende Fragen klären und diskutieren zu können. Das Unterrichtsgespräch ermöglicht an dieser Stelle die ggf. notwendige Korrektur der Ergebnisse der Schüler\*innen.

### Aufgabe

Fasst die Comicsequenz in eigenen Worten zusammen.

c) Im nächsten Schritt wird den Schüler\*innen der Chroniktext der linken Comic-Seite (zitiert unter viertens) zur Verfügung gestellt, damit sie den genauen historischen Kontext, in dem das Bildgeschehen zu verorten ist, erschließen.

### Aufgaben

1. Lest den Chroniktext.
  2. Erläutert den historischen Kontext, in den die Comicsequenz einzuordnen ist.
- d) Darauf folgt der Auftrag, sich über das „Lied der Deutschen“ zu informieren. Hierzu eignet sich die Methode WebQuest (vgl. Mattes 2011, S. 158 f., 260 f.). Die Schüler\*innen entwickeln Fragen zu dem Auftrag, tauschen sich darüber im Plenum aus und suchen

dann in Rechercheteams Antworten auf jeweils eine der im Plenum formulierten Fragen im Internet. Sie stellen die Informationen zusammen und präsentieren die Ergebnisse im Plenum. Um ineffizientes Surfen zu unterbinden, nutzen die Schüler\*innen ausschließlich die vorgegebenen Internetadressen (z. B. Blume 2011). Um zu garantieren, dass die Schüler\*innen thematisch nicht abschweifen und sich im zeitlichen Rahmen bewegen, protokollieren sie ihre Recherche zu vorgegebenen Aspekten (siehe Aufgabe 3). Nach der Präsentation der Rechercheergebnisse verfügen die Schüler\*innen über den oben im Punkt fünf dargelegten historischen Hintergrund und über die Voraussetzung, um das in der Comic-Sequenz Dargestellte deuten zu können.

### Aufgaben

1. Formuliert interessante Fragen zum „Lied der Deutschen“ (1841).
2. Nutzt ausschließlich die Internetadressen der folgenden WebQuest-Liste, um nach Antworten auf eure Fragen zu recherchieren.

### WebQuest-Liste

Unter den folgenden Internetadressen findet ihr Informationen zum Thema „Lied der Deutschen“:

- <https://www.dhm.de/lemo/rueckblick/das-lieder-deutschen-1841.html#:~:text=Das%20mit%20der%20Melodie%20der,das%20Lied%20zur%20deutschen%20Nationalhymne>
- <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320093/deutsche-nationalhymne/>
- <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/501388/vor-95-jahren-das-lied-der-deutschen-wird-nationalhymne/>
- <https://www.bpb.de/mediathek/audio/819/die-nationalhymne-der-bundesrepublik-deutschland/>
- <https://www.deutschlandfunk.de/nationalhymne-175-jahre-lied-der-deutschen-100.html>
- <https://www.deutschlandfunkkultur.de/100-jahre-deutsche-nationalhymne-100.html>
- [https://www.youtube.com/watch?v=-0ceeZ9\\_aTI](https://www.youtube.com/watch?v=-0ceeZ9_aTI)

3. Füllt parallel zur Recherche das Protokollblatt aus.

### Kontrollbogen für das WebQuest:

Namen:

Thema:

Unsere Frage an das Thema lautet:

Die genutzten Internetadressen sind:

Verlaufsprotokoll zur Arbeit im Internet:

4. Fasst die wichtigsten Informationen für die Beantwortung eurer Frage zusammen, um diese Ergebnisse im Plenum vorzustellen.
- e) Nachdem die Schüler\*innen die Bildsequenz beschrieben und inhaltlich zusammengefasst sowie eine historische Kontextualisierung vorgenommen haben, erläutern sie zur Vertiefung, wie das historische Ereignis in

der Comic-Sequenz umgesetzt wird. Dadurch erfassen die Schüler\*innen (vgl. oben Punkt zwei) die Comic-Sequenz auf humoristischer, intellektueller, historischer und graphischer Ebene (vgl. Platthaus 2011) in einer Gruppenarbeit, die in einem Unterrichtsgespräch aspektorientiert ausgewertet wird.

### Aufgabe

Beurteilt die Umsetzung des historischen Ereignisses in der Comicsequenz hinsichtlich der Aspekte Inhalt, Authentizität und Humor.

- f) Ein Mehrwert für vertiefendes Verstehen sowie für die Förderung „narrativer Kompetenz“ (Mounajed 2009, S. 93) im schulischen Kontext ergibt sich aus einem Vergleich der Comic-Sequenz mit einem literarischen Referenztext, in dem dasselbe Ereignis geschildert wird. Hierfür eignet sich der folgende Auszug aus der Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ (1994), in der der Autor Friedrich Christian Delius sein elfjähriges Alter Ego seine Erinnerung an die im Rundfunk übertragene Reportage zum Endspiel der deutschen Fußballnationalmannschaft schildern lässt:

*„Wir wollen auch in diesem Augenblick nicht vergessen, daß es ein Spiel ist, ein Spiel, aber das populärste Spiel, das die Welt kennt ... es war längst kein Spiel mehr, denn ich war, was ich schamhaft und heimlich gewünscht hatte, ich war zum Weltmeister geworden, und das wollte ich mir nicht nehmen lassen durch Beschwichtigungen ... die Spieler gebärden sich, als ob sie ein Schloß gewonnen hätten ... ich hatte mehr gewonnen, mir liefen Tränen, Siegerehrung, eine Greisenstimme sprach im Hintergrund gegen den Jubel, der Reporter redete darüber hinweg ... der stolze Triumph unserer deutschen Weltmeister ... Höhepunkt ... nannte noch einmal die Namen der Spieler, des Bundestrainers, ich wurde ruhiger ... ich kann mir vorstellen, wie sie in der Heimat Anteil nehmen werden ... jetzt erfolgt die feierliche Übergabe des Pokals an Fritz Walter, den Kapitän der deutschen Weltmeistermannschaft ... Fritz zeigte den Pokal, den ich nicht sah, die Hymne wurde gespielt, ich hörte Deutschland, Deutschland über alles mehr geschrien als gesungen, ich verstand die Worte nicht genau, weil offenbar zwei Fassungen gleichzeitig gesungen wurden, die verbotene erste und die erlaubte dritte Strophe, vor wenigen Tagen erst, vor der Feierstunde zum 17. Juni war uns beigebracht worden, Einigkeit und Recht und Freiheit zu singen und nicht Deutschland, Deutschland über alles, deutlich verstand ich brüderlich zusammenhält und die miteinander aufsteigenden Stimmen über alles in der Welt, ein dumpfer Jubel in der Wiederholung aus befreiten Kehlen, Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt, ehe der Gesang in wildes, lautes Johlen ausuferte, das nach Ej! oder Ja! oder Heil! klang, und Beifall und Schreie waren noch nicht vorbei, als die andere Reporterstimme, die in der ersten Halbzeit die ersten Sätze gesprochen hatte, erregt und wie in Angst vor einer neuen Jubelwelle rasch die Abschiedsworte sagte ... Hier sind alle Sender der Bundesrepublik Deutschland ... Reporter war Herbert Zimmermann. Die Sendung ist beendet. Wir schalten zurück nach Deutschland“ (Delius 1994, S. 115 f.).*

Die Schüler\*innen erhalten den Referenztext mit dem Arbeitsauftrag, in einer Gruppenarbeit die Texte von Kreitz und Delius zum historischen Ereignis formal und inhaltlich bezüglich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander zu vergleichen. Die Auswertung des Vergleichs erfolgt im Plenum, um die Unterrichtsergebnisse zu sammeln, zu ergänzen und ggf. zu korrigieren. Zu nennen sind folgende Gemeinsamkeiten: Beide Texte sind narrative Konstruktionen von Geschichte (hier: WM-Endspiel 1954) mit fiktiven Anteilen (vgl. Mounajed 2009, S. 94); die Reportage Herbert Zimmermanns wird wiedergegeben und unterbrochen durch Figurenkommentare in Sprechblasen (Kreitz) bzw. die Erzählung des Erlebten des Ich-Erzählers (Delius); Wiedergabe der ersten Strophe des „Liedes der Deutschen“ anstatt der Nationalhymne und jeweils Feststellung der unzutreffenden Strophenauswahl. Auffallende Unterschiede sind: Graphisch erzählter Geschichtscomic (Kreitz) vs. aus der Ich-Perspektive linear erzählter Prosatext (Delius); Kommentierung im Alltagsgeschehen durch verschiedene Figuren (Kneipen-gäste und Wirtsleute; Kreitz) vs. Kommentierung durch den kindlichen Ich-Erzähler vor dem Hintergrund seines schulisch erworbenen Wissens (Delius).

### Aufgaben

1. Lest den Textauszug aus der Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ von Friedrich Christian Delius.
  2. Fasst mit eigenen Worten zusammen, wie Delius das historische Ereignis darstellt.
  3. Vergleicht die Texte von Kreitz und Delius formal und inhaltlich miteinander hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- g) Abschließend beurteilen die Schüler\*innen im Unterrichtsgespräch die unterschiedlichen Realisierungen der Erinnerung an das WM-Endspiel 1954 und bewerten diese hinsichtlich ihrer Anschaulichkeit, um das historische Ereignis und dessen Bedeutung zu erfassen, dies fördert ihre Metakognition. Die Schüler\*innen erwerben durch die Beschäftigung mit dem Geschichtscomic ein Instrumentarium zur Analyse von Geschichtserzählungen und besprechen bei der Interpretation und Deutung dieser zugleich die „Intentionen, Wirkungsabsichten“ und den „Faktizitätsgrad“ (Mounajed 2009, S. 98) des Dargestellten.

### Aufgabe

Beurteilt die Texte von Kreitz und Delius hinsichtlich ihrer Anschaulichkeit und ihrer Intention für die heutige Erinnerung an das WM-Endspiel 1954.

### Literatur

- Blume, Dorlis (2011): Das Lied der Deutschen (<https://www.dhm.de/lemo/rueckblick/das-lied-der-deutschen-1841.html#:~:text=Das%20mit%20der%20Melodie%20der,das%20Lied%20zur%20deutschen%20Nationalhymne;24.1.2023>)
- Delius, Friedrich Christian (1994): Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. Erzählung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Eichler, Christian (2004): Manche verfolgt dieses Spiel bis in den Tod [Foto], in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27. April 2004 (<https://www.faz.net/aktuell/sport/fussball/fernsehen-manche-verfolgt-dieses-spiel-bis-in-den-tod-1161213.html;15.1.2023>)
- Haeming, Anne (2011): Geschichte als Comic. Deutschland, die gezeichnete Nation [Rezension], in: Der Spiegel vom 4. Mai 2011 (<https://www.spiegel.de/kultur/literatur/geschichte-als-comic-deutschland-die-gezeichnete-nation-a-758993.html;14.1.2023>)
- Hofmann, Matthias (2011): Comic-Besprechung – Deutschland. Ein Bilderbuch [Rezension] vom 8. Juli 2011 ([https://www.splashcomics.de/php/rezensionen/rezension/14362/deutschland\\_ein\\_bilderbuch;14.1.2023](https://www.splashcomics.de/php/rezensionen/rezension/14362/deutschland_ein_bilderbuch;14.1.2023))
- Jeismann, Michael (2002): Die Nationalhymne, in: François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 3, München: C.H. Beck, S. 660-664
- Kreitz, Isabel (2011): Deutschland. Ein Bilderbuch, Köln: DuMont Buchverlag
- Kreitz, Isabel (2023a): Homepage der Autorin, Rubrik Biografie (<https://isakreitz.de/biografie/;14.1.2023>)
- Kreitz, Isabel (2023b): Homepage der Autorin, Rubrik Home ([https://isakreitz.de/zeichnungen/deutschland-ein-bilderbuch/\[Bild 7 von 10\];14.1.2023](https://isakreitz.de/zeichnungen/deutschland-ein-bilderbuch/[Bild%207%20von%2010];14.1.2023))
- Mattes, Wolfgang (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Paderborn: Bildungshaus Schulbuchverlage
- Mounajed, René (2009): Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht, Frankfurt/M.: Peter Lang
- Platthaus, Andreas (2011): Ihre Bilder haben so etwas Gewisses [Rezension], in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5. Oktober 2011 (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/buecher-der-woche/isabel-kreitz-deutschland-ihre-bilder-haben-so-etwas-gewisses-11482052.html;14.1.2023>)
- Schäfer, Hermann (2015): Deutsche Geschichte in 100 Objekten. München/Berlin: Piper Verlag, S. 298–303
- Wortmann, Sönke (2003): Das Wunder von Bern. Spielfilm, Deutschland
- Wrobel, Dieter (2015): Graphic Novels, in: Praxis Deutsch 42 (2015), H. 252, S. 4–12

**Marcus Schotte** ist Lehrer für Deutsch und Geschichte an der Polizeiakademie Berlin.

**Dr. Manja Vorbeck-Heyn** ist Lehrerin für Deutsch und Französisch an einem Berliner Gymnasium und in der Lehrerbildung des Landes Berlin tätig.

John Matina

## Zum Tod von Frank Benseler – eine Erinnerung

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

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

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

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

### Der Beginn

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



Frank Benseler 2021

Quelle: John Matina privat

der Aufklärung übers irdische Glück gewählt. Das Unglück eingeschlossen. Mit einer linearen Chronologie kommt man bei ihm nicht weiter. Das ging schon zu Lebzeiten nicht.

1972 kam Frank Benseler nach Paderborn an die Gesamthochschule, auf eine schon lange vakante Stelle der Soziologie. Wie es der Zufall wollte, war 1972 zugleich das Gründungsjahr der nachmaligen Universität. Koinzidenz zweier Neugründungen. Die alte pädagogische Hochschule am Fürstenweg war zunächst noch institutionelle Behausung in wohlthuender Nachkriegs-Bauhaus-Architektur. Das war der Anfang – ein Neubeginn auch für ihn. Und dann wurde gebaut und der Fortschritt beschworen und die serienbetonierte Zukunft der gerade neugegründeten Gesamthochschule sollte auch äußerlich ein akademisches Zuhause suggerieren. Ob es dazu gekommen ist, kann man – auch im Rückblick – getrost bezweifeln. Das Verschwinden der alten Wirklichkeit war sogar körperlich zu spüren. Für ihn, der ein wirklich akademisches Laufband nur aus der Entfernung kannte, hatte dieser Aufbruch ganz ohne Zweifel den Rückenwind von '68 in den Segeln. Auch das eine ganz außergewöhnliche Situation. Neuland eben mit diesem schier überwältigenden Fundus an Wissen und Büchern und Autoren aus seiner Zeit als Cheflektor vom Luchterhandverlag. Das war die unmittelbare Zeit vor der Zeit in Paderborn: Startkapital in die neue universitäre Umgebung.

Ein Lektoratsleben bei Luchterhand. Wie muss man sich das vorstellen? „Lektoren arbeiten sonst im Verlagsunterbau, sie sollen den Glanz der Autoren, die sie zu betreuen haben, mit ihrer Bergwerksarbeit bloß nicht verrußen“, schrieb Willi Winkler in der Süddeutschen Zeitung vom 2. Januar 2022. Ja schon, aber Benseler hatte – jenseits der Metaphorik – aus Remscheider Schlossereiumgebung ausreichend viele rußig-eiserne Bekanntschaften aus dem inneren der Stahl- und Eisenschmiede im biografischen Gepäck. „Bergwerksarbeit“ war ihm vertraut. Remscheid, das darf man rückblickend einfügen, blieb dabei ein immer wiederkehrender Eintrag im Fahrtenbuch seiner Erinnerungen bis ins hohe Alter. Sie blieben der Stoff seiner Tagträume und Sehnsüchte aus zurückliegender Jugend. Remscheid lag hinter dem Horizont ...

1957 begann die Laufbahn im Hause Luchterhand – dessen Verlagsprogramm für Soziologen bis dahin ein eher unscheinbares Dasein für juristische Fach-Publizistik präsentieren konnte.

Luchterhand war und wurde durch ihn der zweite intellektuelle Brückenkopf der literarisch- wissenschaftlichen Verlags-Zentren – neben Suhrkamp – in den 60er Jahren. Die wohl berühmteste Reihe der „soziologischen Texte“ der Nachkriegszeit dieses Verlages trägt große Namen auf weißem Einband: Herbert Marcuse und der „Eindimensionale Mensch“, Habermas' Habilitationsschrift – der Strukturwandel der Öffentlichkeit – von ihm herausgegeben. Es lohnt sich, davon einiges aufzuzählen: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie – man muss es erinnern – (1969) mit den Arbeiten von Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas und Albert. Ein orientierendes Nachschlagewerk – das darf man schon soziologisches

Weltkulturerbe nennen. Diese Reihe wurde von Heinz Maus und Friedrich Fürstenberg begonnen und mit Frank Benseler ab 1958 zur großen Berühmtheit erweitert. Die Namen lesen sich heute nach 50 Jahren wie die einschlägige Gästeliste des „Grand Hotel Luchterhand“.

Was das für die Paderborner Universität bedeuten sollte, war keineswegs ausgemacht. Ein Schwergewicht mit literaturpolitischen Ambitionen und intellektueller Rückendeckung aus der Werkstatterfahrung eines Verlages, den er buchstäblich mit der soziologischen Reihe als Teil einer sozialen Bewegung selbst bewegt hatte, schlägt seine Zelte in Paderborn auf. Ab da nahm das Lernen in der Domstadt einen anderen Dreh. Natürlich war die Schubkraft von '68 mit im Spiel, aber die Universität wollte anfangs nicht allzu viel davon wissen. So was kommt zuweilen vor in der Geschichte. Also musste man die Universität mit vielen klugen Ideen überzeugen. Kärnerarbeit in Vorbereitung auf eine Universität, die nun wirklich noch keine Vorstellung von sich selbst hatte. Aber auch hier war die verspätete Einschätzung zur antiautoritären Revolte von Niklas Luhman längst angekommen ... „von nun an durften die Rasenflächen betreten werden“ – auch in Paderborn. Im Blick zurück lässt sich dazu aber ebenso feststellen: es reicht nicht immer aus, die Rasenflächen betreten zu dürfen.

Auch unerprobte, antiautoritäre Lernprozesse als neue Zonen des Erlaubten können selbst innerhalb von Universitäten in Sackgassen geraten und steckenbleiben. Für diese Dissonanzen des Gleichzeitigen hatte Benseler ein untrügliches Gespür. Selbst wenn es in der harmlosen Variante modisch camouffiert zum Tanze bittet. Marcuse hingegen nannte das „repressive Toleranz“ und Benseler wusste das nur zu gut, weil er dessen Bücher selbst herausgegeben hatte. Harmlose Indikationen gab es ohnehin nicht in diesem Aufbruch ins Ungewisse. Das war und ist eine elementare Gegenwartdiagnose. An der Schwelle der jeweiligen Zukunft – das wusste Frank Benseler – kann die Gegenwart kein Garantiefall für den Fortschritt sein. Mit seinem Tod nach so vielen Jahren im Universitätsgehäuse bekommen solche Einschätzungen einen geradezu erhellend-melancholischen Beigeschmack. Wer sich seiner Vorlesungsreihe im Sommersemester 1979 über den „sozialen Tod“ erinnert<sup>1</sup>, wird bemerken, dass auch der individuelle Tod seine sozialen Bedingungen nie abstreifen kann. Die mitunter gar nicht subtilen Formen des meist unbedachten Vergessens, lassen sich ad personam auch für ihn bestimmen.

Das verweist auf eine radikale Einstellung zum eigenen Verschwinden und nährt sich aus der Möglichkeit, unterschiedliche und eigentlich widersprüchliche Perspektiven gleichzeitig zuzulassen, mit ihnen zu spielen. Universitäten erzeugen in ihrem je zeitgemäßen Selbstbild eine Kultur der Fetischisierung von Zukunft, in der die Vergangenheit keinen Platz hat. Paderborn ist da keine Ausnahme. Die Kehrseite dieser Entwicklung kann man – wie Bodo

1 Ein neu redigierter Auszug aus dieser Vorlesungsreihe soll in Politisches Lernen Heft 3-4.2023 erscheinen. Bereits 1998 wurde Benselers Text „Über Gewalt“ in Politische Lernen 16. Jg. Heft 1-2, S. 18–27 veröffentlicht.

Zeuner – getrost als „Selbstverblödung der Universität“ (Zeuner 2007) beschreiben.

### Die Welt von Süden her denken

Für die Soziologie in Paderborn jedoch sollte es am Anfang eine Wiederbelebung und ein vielversprechender Aufbruch in bislang unbekannte Zonen werden. Mit Benseler durfte ein anderer Wind wehen – aus Richtung Süden, aus Frankreich – vorzugsweise.

Frankreich, das war *der* politisch-soziologische Fixpunkt, Albert Soboul und die Französische Revolution. Die Aufklärer sowieso und jetzt vor großem Auditorium der Soziologie, auch in Paderborn, samt all der nicht erledigten historisch-politischen Folgen für die Gegenwart. Wo eingedenk der Geschichte des *grand terreur* die moralischen Werte von der Eroberung der Macht – damals des unbestechlichen Führers Robespierre – erst vorgegeben und dann verraten wurden. Die Jahre der Schreckensherrschaft gingen aufs Konto der Jakobiner. Bei deren Durchsetzung, wir wissen es, rollten die Köpfe. Das sind die blinden Flecken auch unserer demokratischen Kultur.

Begeistern konnte er uns für die immer und dauernd gestellten Fragen nach politischer Freiheit und Gleichheit und Brüderlichkeit: wer hätte das authentischer beantworten können als Babeuf, François Noël Babeuf (genannt Gracchus), und die „Verschwörung für die Gleichheit“. So wurde er zum Vorleser dieser sozialen Geschichte als Soziologie.

Und dann am Ende der fast hundertjährigen Revolten die Pariser Commune und der libertäre Anarchismus: Daniel Guérin. Diesen Namen sollten wir aus Benselers Seminaren mehr als nur im Kopf behalten.

Ein für uns bis dahin unbekannter anarchistischer Revolutionär, Kämpfer und zeitgenössischer Verteidiger der „bras nus“, der armen Klassen in der Französischen Revolution konnte sich als erzählte Geschichte eine vergessene Wiederentdeckung verschaffen. Daniel Guérin – man muss das in diesem Zusammenhang erwähnen – kannte die Lebensgeschichten der anarchistischen Exilanten aus der ukrainischen Freiheitsbewegung der 20er und 30er Jahre noch persönlich. Nestor Machno<sup>2</sup> zum Beispiel war ihm mehr als vertraut, als dieser seine letzten Jahre im Pariser Exil verbringen musste. Guérins Reportagen aus den nachfolgenden dunkel-deutschen Berliner Zeiten der „Braunen Pest“ (vgl. Guérin 1983) bleiben eindrucksvolle Fundstücke. Frank Benseler hat sie in die Hörsäle gebracht, Vorlesungen gehalten und wenn's sein musste, dessen Bücher in Deutschland herausgegeben. Er hatte die Manuskripte und die Rechte zur Veröffentlichung. Und er kannte ihn. Vor allem aber konnte er von ihnen allen erzählen. Und da war es dann: Sein augenzwinkerndes Motto

„sich selber und andere erfinden“. Geschichten gingen nie den gradlinigen Weg einer exakten Überprüfbarkeit. Warum auch? Über die Jahre gab es mitunter viele Versionen ein und derselben Episode. Und irgendwie hatten wir doch den Eindruck, dass er sie alle kennt. Wer das Glück hatte, beim Wein zuhause in seiner Familie zu verweilen, musste mitunter damit rechnen, einige von ihnen tatsächlich am Wohnzimmertisch vorgestellt zu bekommen. Die Namenslisten dieser Menschen sind lang. Dann wurde Französisch gesprochen.

Überhaupt: Die Welt vom Süden her denken und vom Meer. Das waren keine Obsessionen, aber doch Regieanweisungen ans soziologische Denken. Das Lesenlernen einer Landschaft, für damalige Zuhörerinnen und Zuhörer selten wahrgenommenes Neuland aus dem Fundus der französischen „École des Annales“, eine Gruppe junger Historiker. Fernand Braudel hatte dieses Geschichtsverständnis popularisiert. Frank Benseler hat es mit eigener Begeisterung in die Seminare getragen. Aus dieser Zeit stammen seine unvergessenen Erinnerungen an die Provence. Die sommerliche Hitze von La Coste, gelesen mit Blick zum nächtlichen Sternenhimmel: man muss das Kreuz des Südens gesehen „und den Mistral auf der Haut gespürt haben“ (Marquis de Sade 1983, S. 212), ließ er uns wissen, um die historisch ganz andere Bedeutung eines adeligen Schlossherrn, besagten „Marquis de Sade“, überhaupt verstehen zu können. „Der einzige Lügner, den es im Süden gibt, das ist die Sonne“ zitierte er aus uns unbekanntem Quellen (ebd.). Klassenzugehörigkeiten von der Soziologie befragt, können auf Landschaften verweisen. Die Lesarten kann man studieren, weil sie ihr eingeschrieben sind. Wer die Ruinen von La Coste entdeckt, bekommt ein Gespür, eine Vorahnung von der historischen Verlorenheit dieser verschwundenen Zeit, des Ancien Régime und damit auch vom je eigenen Verschwinden.

Wie liest sich dieser Landstrich? Wo erfährt man etwas von diesen Sehnsuchtsorten, die er genau wie Camus beschreiben konnte? Wenn man aus der Vaucluse kommend in Richtung Lourmarin ins südliche Luberon fährt, gibt es hinter Bonnieux einen Panoramablick auf diese Ruinen – weit hinten am Horizont liegt eine Tiefebene in flimmernder Sommerhitze. Das waren die Orte der „Ästhetik des Schreckens“ von denen K.H. Bohrer spricht. Frank Benseler hatte sie gesehen und davon berichtet. Auf die von Simone de Beauvoir gestellte Frage: „Soll man de Sade verbrennen?“ gab es von ihm reichlich belebte Antworten.

Er, der Soziologe und Historiker als Kapitän in einem Meer von Fakten, das waren ganz neue Produktivkräfte des wissenschaftlichen Lernens, die uns da zugetragen wurden. Und ehrlich: manchmal haben sie uns überfordert. Und trotzdem war klar, Soziologie lässt sich als narrative Form von Theorie verstehen – man muss nur damit anfangen.

### Und dann war da vor allem Georg Lukács

Zu Benseler und seiner Verbindung zu Georg Lukács ist viel geschrieben worden. Und viel geschwiegen. Im Jahr 2021 – dem 50sten Todesjahr von Lukács – gab es von be-

2 Nestor Machno und die von ihm organisierte Machno-Bewegung, war eine anarchistische Bauern- und Partisanenbewegung, die zwischen 1917 und 1922 während des russischen Bürgerkrieges in der Ukraine eine erfolgreiche politische und soziale Räte-demokratie erkämpfte, bis sie 1921 durch Trotzki's bolschewistische Rote Armee besiegt wurde. Nestor Machno konnte über schwierige Wege und Jahre ins Pariser Exil fliehen. Dazu auch; Philippe Videllier (2022).

lesener Seite zu dieser Verbindung so gut wie gar nichts. Das naheliegende schien vergessen. Wer die würdelose Sorte des Verschweigens kennenlernen möchte, mag das in der taz vom 29.5.2021 nachlesen (vgl. Dannemann 2021). Wie auffällig schnell diese einstige soziologische Gegenwart verblassen kann, beschreibt Frank Benseler in eigener Vorlesung zum „sozialen Tod“.

In Kürze: Schon früh war Frank Benseler auf Lukács und die „Zerstörung der Vernunft“ (1954) aufmerksam geworden. Die beiden lernten sich kennen. Es wurde eine Freundschaft. Der Philosoph und der Lektor. Bis zu Lukács' Tod im Jahre 1971. Das ganze mündete in die Mammutaufgabe einer Gesamtausgabe der Werke von Georg Lukács im Luchterhandverlag und insbesondere in die testamentarisch verbrieftete Nachlassposition, die Lukács Frank Benseler übertrug. Er sollte damit alleiniger Rechteinhaber werden. Der damals 41-Jährige trat damit ein Erbe an, das auch für freundlich eingestellte Lukácsianer wie ihn, nicht vor inneren Zerreißproben geschützt war. Im Lukácsarchiv in Paderborn lagern die begleitenden Korrespondenzen und die Publikationsverträge zu diesem Projekt. Man sieht ihnen die Wortmeldungen des Zeitgeistes von damals noch an. Und es ging bei weitem nicht nur um die Auflagenstärke. Am Ende dieser manchmal wochenlangen Briefwechsel finden sich dann die erlösenden Unterschriften von Lukács und Benseler. Auch wenn sie heute verblasst sind. Einer wie Benseler wusste, was er sich da eingebrockt hatte, welche Bedeutung dies für den editorisch-politischen Teil seines Freundschaftsvertrages haben sollte. Das hat sich erst recht nach Lukács' Tod als wegweisend herausgestellt. Die gelebte Verpflichtung hierzu konnte man in der Unmittelbarkeit seiner Arbeit am Werk und der Arbeit am Mythos Lukács jederzeit spüren. Das klingt gänzlich anders als die Einschätzung von Rüdiger Dannemann (vgl. ebd.) – wo es um Lukács gehen sollte und Benseler nicht mal mehr erwähnt wird. Da lebte Benseler noch. „Es galt den Nachlass des bedeutenden Denkers zu sichten und zu publizieren“, schreibt er. Es folgen prominente Namen und Autoren. Wohl wahr: Aber wie soll man sich das vorstellen, wenn das abwesende Subjekt dieser Arbeit nur im namenlosen „es“ eine – also keine – Erwähnung erfährt. Frank Benseler war es, der die mühselige editorische „Bergwerksarbeit“ besorgte. So vollzieht sich das eigene Verschwinden – noch zu Lebzeiten. Darüber und über seine Rolle hatte sich Benseler nie Illusionen gemacht.

Lukács war bekannterweise auch vorher kein politisch unbeschriebenes Blatt, konnte dank seines Ruhmes und seiner verlegerischen Unterstützung weit aus dem eigenen politischen Schatten von „Geschichte und Klassenbewusstsein“ heraustreten. Das sollte die Geburtsstunde jener Gesamtausgabe werden, deren Publikationserfolg allerdings keineswegs garantiert war. Wer hier vom „goldenen Zeitalter der Lukács-Forschung“ (Dannemann) schwärmt, bekundet offensichtliche Unkenntnis oder zumindest spürbare Erinnerungslücken, was dieses Editions-Projekt für Frank Benseler bedeutet hat. Schon Mitte der 70er Jahre konnten die im berühmten „Heidelberger Koffer“ (vgl. Anonym 1973) deponier-

ten frühen ästhetischen Schriften und der Briefwechsel gerettet werden. Die Werkausgabe wuchs über den geplanten Umfang weit hinaus. In diesem „goldenen Zeitalter der Lukács-Forschung“ verbargen sich aber zugleich die aufgestauten Hindernisse der ganzen verlegerischen Stolpersteine (vgl. Römer 2019).

Fast schon vergessen. Lukács' „Geschichte und Klassenbewusstsein“ war in der wiederveröffentlichten Ausgabe von 1923 bereits 1967 als Raubdruck in der berühmten schwarzen Reihe – Nr. 2 – bei de Munter in Amsterdam erschienen. „68“ hatte es eilig. Die Revolution konnte nicht auf Benseler warten. Das betraf im Übrigen noch weitere meist jüdisch emigrierte Autoren wie Wilhelm Reich, Adorno und auch Horkheimer. Benselers Freund und Raubdruck-Experte aus diesen frühen Jahren, Albrecht Götz von Olenhusen beschreibt das Raubdruckprojekt der 60er Jahre als eine Art Wiederentdeckung der „verlorene(n) Bibliothek“ (Walter Mehring) (vgl. Anz / von Olenhusen 2009). Diese klandestine Sorte des subversiven Druckens bedurfte wertvoller Rechtsberatung im Bereich des Urheber- und Verlagsrechts. Benselers untergrundaffine Beziehungen zu Götz von Olenhusen waren dazu mehr als hilfreich und oft erforderlich. Auch dieser Freund und Printpirat ist am 22. Oktober 2022 verstorben.

Die Tücken der Verlagspolitik bei Luchterhand haben ihre Bremsspuren hinterlassen (vgl. Anonym 1972). Viel schneller als erwartet. Auch Verlage können verkauft werden und Gesamtausgaben unter die Räder kommen, Lektoren in die Wüste geschickt werden. Marktberreinigung nennt man das. Das betraf nicht nur den Fortschritt dieses Großprojektes. Und keineswegs nur diesen Verlag. Walter Böhlich beim Suhrkamp Verlag konnte ein ähnliches Lied von derartigen Entwicklungen singen. Umso bewundernswerter die Hartnäckigkeit und Ausdauer, mit der Frank Benseler diese schier unlösbare Aufgabe über Jahre weiterbetrieben hat. Die Olivetti immer im Handgepäck, hilfreich und in ständiger Bereitschaft das Durchhalten mit der Mechanik der Buchstaben zu erzwingen.

Ehrlicherweise gehört zu dieser Erzählung auch die übergroße Last, mitunter auch Erschöpfung, die sich einstellt, wenn die Dinge aus dem Ruder laufen ... und editionstaktisch blieb dies ein komplizierter Spagat zwischen den politischen Fronten des Kalten Krieges der fünfziger und sechziger Jahre. Ost-Berlin war nach dem Ungarnaufstand gegen die sowjetischen Panzer 1956 keineswegs besonders gut auf Georg Lukács zu sprechen und das ist höflich formuliert. Man spürt das real-sozialistische Unbehagen deutlich, wenn man Fotos aus Budapest des Jahres 1956 anschaut: Sie zeigen Lukács auf der anderen Seite der Barrikade bei den Aufständischen.

Und wenn es stimmt, was Michael Th. Greven – Benselers wohl schärfster Kritiker und Freund – zu dieser Verbindung schon früh geäußert hat, dann war das eben auch eine Kunst der „politisch-editorischen Hochseilartistik“. Der politische Lukács war kein unproblematischer Parteigänger der kommunistischen Weltbewegung, dem man im Nachgang eine Laudatio bei der Verleihung des Lenin-Ordens widmen konnte. Überzeugend in diesem Zusammenhang bleiben die analytischen Urteile von Michael Th. Greven,

der den „Kaderphilosophen“ Lukács in detailreichen Facetten seiner politischen Philosophie mit Sartre kontrastiert (Greven 1992). Die Debatten zwischen Benseler und Greven zu diesem Komplex blieben nicht folgenlos für das Lektorat – das kann der Autor dieser Zeilen aus gut gesättigter Erinnerung bestätigen.

**„Alles ist möglich, wenn die Stunde es zulässt!“  
(Sappho, Fragment 31.LP)**

Kalter Krieg, fünfziger Jahre, Antikommunismus als westdeutsche Staatsraison und Lukács im politischen Erbe auf der Agenda eines westdeutschen Verlages. Aber was beschreibt dieses Kunststück, das Frank Benseler sich da aufgeladen hatte? Vielleicht war es die außerordentliche Mischung aus belebter Sensibilität und situativer Chuzpe, die es braucht, um den prominenten marxistischen Kritiker der Frankfurter Schule Lukács, selbst vor einem Daueraufenthalt in dessen eigenem „Grand Hotel Abgrund“ zu bewahren. „Grand Hotel Abgrund“ war die ironische Einschätzung von Lukács zu den vermeintlich politisch-pessimistischen Positionen von Adorno und Horkheimer im amerikanischen Exil – gemeint war u. a. die „Dialektik der Aufklärung“.

Es gehört wohl zu den kaum auflösbaren Paradoxien dieser intellektuellen Streitigkeiten aus dem Dilemma von Verantwortung und Klassenkampf keinen eindeutigen Ausweg aufzeigen zu können. Frank Benseler war sich dessen als Nachlassverwalter von Lukács bewusst; die vermeintlich folgenlose Negativität der Gesellschaftskritik von Adorno aus der „Minima Moralia“ blieb ja kein Geheimnis der kritischen Theoretiker. Sie haben es selbst formuliert:

„Indem sie überhaupt noch das Denken gegenüber der nackten Reproduktion des Daseins sich gestatten, verhalten sie sich als Privilegierte; indem sie es beim Denken belassen, deklarieren sie die Nichtigkeit ihres Privilegs.“ (Adorno 1975, S. 24; vgl. Jeffries 2019)

Soviel zur Rolle der Intellektuellen. Der eine oder andere Pakt mit dem Teufel war da nicht immer zu vermeiden. Wenn man die Editionsartistik der Lukács-Benseler-Adorno Verbindungen heute Revue passieren lässt, kommen Einschätzungen aus berufener Feder sehr viel näher an das Ausmaß dieser Bedeutung:

„Die Theoriegeschichte des 20. Jahrhunderts könnte ohne den Begriff der Verdinglichung (Geschichte und Klassenbewusstsein, J.M.) kaum erzählt werden. Die Kritische Theorie, wie der gesamte Neo- oder ‚westliche‘ Marxismus, bauen auf ihm auf und auch über den genuin linken Bereich hinaus lassen sich Auseinandersetzungen mit dem Begriff nachweisen“,

schreibt Patrick Eiden-Offe (2021).

Die ungarischen Allianzen dieser weit mehr als rein persönlichen Beziehungen hatten zudem internationales Format. Sie gingen weit über den engeren Kreis der „Budapester Schüler“ hinaus. Rhetorische Frage: Wer hat eigentlich die ungarischen Dissidenten György Dalos (vgl.

Dalos / Bisky 2021) und András Kovács nach Paderborn geholt? Auch das bleibt unvergessener Teil seiner liebevoll und unkomplizierten Gastfreundlichkeit. Sie haben zusammen bei uns in der WG gewohnt. Und: Benseler wäre nicht Benseler gewesen, wenn er die präkären Lebenslagen dieser Menschen nicht mit Lehraufträgen versorgt und ihre verblüffenden Talente ins soziologische Lehrangebot gebracht hätte. Und nicht nur sie. Ich schaue in alte Vorlesungsverzeichnisse und finde Namen von klugen Köpfen: Jutta Menschick, Michael Buckmiller, Richard Faber und Wilhelm Heitmeyer, Wolfram Burisch, um nur einige zu nennen. Endlich mehr Theorie in der soziologischen Diaspora ....

Bahnbrechend in den 90ern war dann das Zeitschriftenprojekt „Ethik und Sozialwissenschaft“. Ein Streitforum für Erwägungskultur, das er zusammen mit Werner Loh, Bettina Blank und Rainer Gresshoff begann. Die Idee dahinter ging u. a. auf J.P. Sartres Kritik am dezisionistischen Vorverständnis moderner Wissenschaft zurück. Ein Meilenstein im unübersichtlichen Zeitschriftenschwung der Geisteswissenschaft (vgl. Benseler 1993).

Auch das wird bleiben: die Gründung der Georg-Lukács-Gesellschaft in Paderborn im Jahre 1996. Sie war das Ergebnis einer lang vorbereiteten Archivierung des Nachlasses und von der Idee her ein Vermächtnis mit Folgen jenseits einer „Erzwingung von Ewigkeit“ (Bazon Brock). Vom Autor dieser Zeilen stammt das „Familienphoto“ der Gründer. Wer die Namensliste der Personen überfliegt, entdeckt Lücken; man kann die früh einsetzende Mechanik des Verschwindens studieren. Hinter dem Hinweis „u. a.“ verbergen sich weitere ungenannte Mitbegründer.<sup>3</sup>

Kurzum: Mit der „neuen Linken“ kam ein unendlich mit Welt-Wissen belebter Außenseiter nach Paderborn. Ein immerzu „freundlicher Revolutionär“ (Hans Altenhein), klug und sanft zudem, dessen eigenes Selbstverständnis mit der politischen Rolle des engagierten Intellektuellen beschreibbar bleibt. Émile Zola war ein Vorbild für ihn, die Verantwortung des Intellektuellen eben. „J'accuse“, war eine Überzeugungsformel, die er wählte, wenn die Welt und die Zeit im shakespearschen Sinne „out of joint“ zu geraten scheint. Als diesen engagierten Intellektuellen werden wir Frank Benseler sicherlich in Erinnerung behalten – nicht nur in Paderborn – wenn die international ausgerufenen Kriegserklärungen und die Klimaentwicklungen bedrohlich lange Schatten voraus werfen. Seine Redebeiträge gegen den Irakkrieg der USA waren legendär; das verband ihn mit Arno Klönne und Eugen Drewermann.

„Die internationale ‚scientific community‘ verliert einen profilierten soziologisch- philosophischen Kopf“. Solche Sätze hätten ihm nicht wirklich gefallen. Ein Gelehrter wollte er ja nie sein. Und wenn doch? Das Kommunitäre schon eher, er hat es bei der Pariser Commune gesucht. Und er wusste, dass die Commune keineswegs nur auf Paris beschränkt geblieben war, Marseille und etliche weitere Stationen hierzu konnten wir in seinen Vorlesungen

<sup>3</sup> Vgl. Internationale Georg-Lukács-Gesellschaft (2023): History ( <http://lukacs-gesellschaft.de/history/>; 25.1.2023)

kennenlernen. Sein Œuvre kommt erst langsam zum Vorschein (vgl. Römer 2019).

Die letzten Lebensjahre waren gebrechliche Jahre, die er ohne die Hilfe seiner Frau Brigitte und seinen Söhnen nicht mehr hätte bewältigen können. Soweit ich zurückdenken kann, war das sein lebensspendender Beistand. Apropos legendär: Es waren die von ihm ins Leben gerufenen Erinnerungsfeste an die Französische Revolution am 14. Juli, Quartorze Juillet, die sich unvergessen im Semesterabschlusskalender seit 1975 jährlich wiederholten. Im Haxtergrund gab es Wein (viel) und revolutionäre Redebeiträge (noch mehr) auch bei schlechtem Wetter. Das waren die (Lager-)Feuerwerke der Aufklärung. Die Revolte war hier – man darf das Kairos nennen. Solche Gelegenheiten wird es jetzt mit ihm nicht mehr geben, aber wir werden sie in guter Erinnerung bewahren. Es fällt schwer, von ihm in der Vergangenheitsform zu reden. Adieu Frank.

Frank Benseler ist am 22. Dezember 2021 im Alter von 92 Jahren gestorben.

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): *Minima Moralia*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Anonym (1972): Affären, in: *der Spiegel* 2.4.1972 (<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-43020021.html>; 23.11.22)
- Anonym (1973): Der Mann mit dem Koffer, in: *Der Spiegel* vom 28.8.1973 (<https://www.spiegel.de/kultur/der-mann-mit-dem-koffer-a-4bca5968-0002-0001-0000-000041926433?context=issue>; 23.11.22)
- Anz, Thomas / von Olenhusen, Albrecht Götz (2009): *Publikationsfreiheit und ihre Grenzen*
- Ein Gespräch über Open Access, Google, Raubdrucke und das Urheberrecht, in: *literaturkritik.de* vom 12.4.2009 (<https://literaturkritik.de/id/12964>; 2.12.22)
- Benseler, Frank (2012): Mnemosyne und Parresie, in: *Zur kritischen Theorie der politischen Gesellschaft. Festschrift für Michael Th. Greven zum 65. Geburtstag* 25. Juni 2012, herausgegeben von Olaf Asbach et al., Wiesbaden: VS Verlag, S. 307-320
- Benseler, Frank (1993): Erwägen oder entscheiden – über den (un)-heimlichen Dezisionismus der Wissenschaft, in: Frank Benseler et al., *Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 27–35
- Dalos, György / Bisky, Jens (2021) „Ketzer sind immer sympathisch“: Dalos im Gespräch mit Jens Bisky über Georg Lukács und die Theorie der zweiten Decke am 4.6.2021, in: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten* (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-80877-2>; 25.1.2023)
- Dannemann, Rüdiger (2021): Der Realist der Zerrissenheit, in: *Die Tageszeitung* vom 29.5.2022 (<https://taz.de/Der-Realist-der-Zerrissenheit/!5771153/>; 23.11.22)
- Eiden-Offe, Patrick (2021): Verdinglichung. Ein Begriffsschicksal, in: *Soziopolis – Gesellschaft beobachten* vom 4.6.2021 (<https://www.soziopolis.de/verdinglichung/dossier-der-partisan.html>; 23.11.22)
- Greven, Michael Th.(1992): Lukács über Sartre. Zum Verhältnis von Marxismus, Existenzialismus und Ontologie, Vortrag auf der Lukács-Konferenz, Budapest 30.9.–5.10.1991; erschienen als Arbeitspapier des LIS an der Uni-GHS Paderborn
- Guérin, Daniel (1983): *Die braune Pest*. Hrsg. Frank Benseler, Frankfurt/M.: Sendler
- Jeffries, Stuart (2019): *Grand Hotel Abgrund: Die Frankfurter Schule und ihre Zeit*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Marquis de Sade (1983): *Der Henker und sein Opfer. Texte der Unterdrückung*, herausgegeben von Dieter Hoffmann mit einem Nachwort von Frank Benseler, Darmstadt/Neuwied: Luchterhand,
- Römer, Oliver (2019): *Soziologische Aufklärung. Über Bücher, Lektoren und Verlage*, in: *Soziopolis – Gesellschaft beobachten* vom 13.9.2019 (<https://www.soziopolis.de/soziologische-aufklaerung.html>; 23.11.22)
- Touraine, Alain (1974) 1976: (*Lettres á une Étudiante*) Briefe an eine Studentin, Verfall und Wiederaufbau einer Gesellschaft. (Paris: Éditions du SUELS). München: Paul List Verlag
- Videllier, Philippe (2022): *Stelldichein in Kiew. Revolutionsversuche in der Ukraine nach dem Ende der Belle Époque*, in: *Lettre International*, 139/ Winter 2022. Verlag: Lettre International: Berlin
- Zeuner, Bodo (2007): Das Programm Selbstverblödung, in: *Die Tageszeitung* vom 16.7.2007 (<https://taz.de/Hochschule/!5197997/>; 23.11.2022)

**Dr. John Matina** war Weggefährte, Freund und Ratgeber, hat bei Benseler studiert und promoviert; er war sein Mitarbeiter seit 1972 und Lukácsreferent im Lukács Institut für Sozialwissenschaft (LIS). Er ist langjähriger Dozent für Soziologie an der Universität Paderborn und an der Musikhochschule Detmold.

Annegret Ehmann

## Koloniale Geschichte – kein Platz in der deutschen Erinnerung?

Für die deutsche Erinnerungskultur ist der Monat Januar der wichtigste mit dem nationalen Gedenktag am 27. Januar an *alle* Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, Verfolgung und Ermordung. Er wurde 1996 durch Bundespräsident Roman Herzog angeregt und vom Bundestag beschlossen. Zur Erinnerung: Im gleichen Jahr verweigerte Herzog, erstmals auf Staatsbesuch in Namibia, eine Gedenkstätte für Opfer des Völkermords an den Herero und Nama (1904–1908) zu besuchen mit der Bemerkung, das sei damals „normale Politik“ gewesen. An erster Stelle steht am 27. Januar das Gedenken an die jüdischen Opfer. Inzwischen wird der Begriff Shoah bevorzugt. Sie gilt als „einzigartiger Zivilisationsbruch“, nicht vergleichbar mit anderen Genoziden. Diese Deutung unterstreicht erneut der emeritierte Historiker Heinrich August Winkler im Berliner Tagesspiegel am 30.1.2023 anlässlich des 90. Jahrestages der Machtübergabe an Hitler wortwörtlich so: Der „Holocaust“, „die Ausrottung [...] der europäischen Juden [...]“ bleibt die zentrale Tatsache der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Sie ist das größte Verbrechen aller Zeiten und das prägt zu Recht unsere Gedächtniskultur bis heute“. Er habe bereits im Historikerstreit 1986 die These der „Singularität der Shoah“ durchgesetzt, die zur deutschen Staatsräson erklärt wurde. Den Vorschlag des letzten „Historikerstreits“, Holocaustgedenken durch „multi-direktionales Erinnern“ (Michael Rothberg / Dirk Moses u.a.), d.h. durch Einbeziehung der kolonialen Erinnerung zu erweitern und damit Opferkonkurrenzen zu überwinden, kontert Winkler ausweichend. Aufarbeitung der deutschen Kolonialverbrechen sei notwendig, könne aber den Holocaust nicht erklären, der in der älteren Tradition der Judenfeindschaft stehe, d.h. dem Antisemitismus. Vergleiche mit anderen Genoziden stehen demnach im Verdacht der Relativierung und des Antisemitismus. Darüber wacht ein Heer von Antisemitismusbeauftragten in Bund, Ländern, Behörden, der EU und der westlichen Welt. Die „Schere im Kopf“ funktioniert somit besonders effektiv bei den in Politik, Wissenschaft und Medienredaktionen Tätigen. Wie leicht man seine Karriere beschädigen kann, zeigte nicht zuletzt der Fall Achille Mbembe.

### Fehlkonzeption Humboldt Forum

Die Alternative für das schon lange geforderte Mahnmal zur Erinnerung an die Kolonialgeschichte sollte das Humboldt Forum im rekonstruierten Hohenzollernschloss in Berlins Mitte sein. Die Ethnologischen Sammlungen der Dahlemer Museen würden dort als „Weltkulturerbe“ bewahrt und die „Auseinandersetzung mit außereuropäischem Kulturgut“ eröffnen. Doch diese Konzeption der

Stiftung Preußischer Kulturbesitz stand von Anfang an unter heftiger Kritik, denn die Sammlungen stammen zu 80 Prozent aus zweifelhaften kolonialen Erwerbungen, wie sich nach der Eröffnung des Forums herausstellte. Sie wurden weder gepflegt, wissenschaftlichen Standards entsprechend erforscht, dokumentiert und international zugänglich digital katalogisiert. Nach der Eröffnung reihte sich eine Peinlichkeit an die andere. Seither muss „nachgebessert“ werden. Vor allem die rekonstruierte goldene Kuppel des Schlosses mit dem Kreuz auf dem Reichsapfel thronend und der Inschrift, die die Anerkennung der Macht des Christentums durch ehrfürchtiges Niederknien einfordert, muss als Verhöhnung der Nachkommen der Kolonisierten aufgefasst werden. Es ist beschlossen, das zu ändern, auch die Stiftung Preußischer Kulturbesitz soll umbenannt werden. Doch das kann schwierig werden.

Statt des geforderten Mahnmals, das angemessen über die kolonialen Verbrechen informiert und an die Opfer erinnert, wird wohl vor Ort das am 9. November 2007 vom Bundestag beschlossene Einheits- und Freiheitsdenkmal mit Freitreppe zur Spree realisiert werden, das an die deutsche Wiedervereinigung erinnert – die „Wackelschale“, wie die Berliner sie nennen.

### Verdrängte Verantwortung – verdrängtes Leid – kein Zivilisationsbruch?

Nicht nur Deutschland, alle ehemaligen europäischen Kolonialmächte tun sich bis heute schwer mit ihrer Kolonialgeschichte. Ende Dezember 2022 entschuldigte sich der niederländische Ministerpräsident Mark Rutte im Namen seines Landes für Sklaverei und Untaten in den Kolonien. Auch Frankreich bekennt sich zur Aufarbeitung, doch Staatspräsident Macron lehnt eine Entschuldigung ab. Sein Vorgänger, Nicolas Sarkozy, wollte die französischen Schulen dazu verpflichten, positiv über die Kolonialzeit zu lehren, was diese ablehnten.

Internationale Protestbewegungen gegen rassistische Diskriminierungen wie „black lives matter“, „me too“, „wokeness“ (Achtsamkeit) sowie „cancel culture“ (sprachliche Verbotsforderungen) gaben den Anstoß zu veränderten Einstellungen. Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus findet vor allem auf lokalen Ebenen durch Umbenennungen von Straßen und Denkmälern statt. In Berlin geht es vor allem im „Afrikanischen Viertel“ im Bezirk Wedding um Personen- und Ortsnamen der deutschen Kolonialpolitik. Am 1. Dezember 2022 wurde der nach dem Afrikaforscher Gustav Nachtigal (1834–1885) benannte Platz umbenannt nach Rudolf Duala Manga Bell (1884–1914), Prinz, Sohn des Königs der Duala in Kamerun, ehemals „Deutsch-Westafrika“. In Kamerun besuchte er die deutsche Schule, erwarb Bildung und

Kenntnisse des deutschen Rechtssystems in Aalen und Ulm. Doch als er sich an die deutsche Öffentlichkeit, an Anwälte und Abgeordnete des Reichstags wandte und gegen die vertragsbrüchige kaiserliche Kolonialregierung klagte, warf man ihm Hochverrat vor. Nach einem Schauprozess wurde er am 8. August 1914 (!) mit seinem Mitstreiter Ngoso Din vor dem Gerichtsgebäude in Duala durch Erhängen ermordet, wenige Tage bevor britische Truppen mithilfe der Bevölkerung Duala besetzten und der deutschen Kolonie das Ende bereiteten. Jahrelang forderten Familienangehörige vergeblich von der Bundesregierung eine Rehabilitierung Manga Bells, u. a. sein in Bayern lebender Großneffe, Jean-Pierre Félix Eyoum, ein pensionierter Sonderschullehrer. Noch 2014 antwortete die damalige Bundesregierung auf eine Anfrage im Bundestag, eine solche Forderung der Vertreter der Duala läge nicht vor! Der Großneffe und auch der jetzige König der Duala waren zur Zeremonie der Umbenennung nach Berlin gekommen. In Ulm gibt es inzwischen einen nach Manga Bell benannten Platz, beschlossen ist das auch in Aalen. Am 2. November 2022 legte die Staatsministerin des Auswärtigen Amtes Katja Keul am Hinrichtungsort einen Kranz ab. Man versprach, „Versäumnisse dieses Kapitels der Geschichte“ zu beenden.

Auch die Lüderitz Straße, (Adolf Lüderitz, Großkaufmann und erster Landbesitzer in der Kolonie „Deutsche-Südwest“ / Namibia) trägt nun den Namen von Cornelius Fredericks (1864–1907), Angehöriger der indigenen Nama. Er kämpfte im damaligen „Deutsch-Südwest-Afrika“ mit dem Nama Kaptein Hendrik Witbooi (1835–1905) gegen die deutschen Schutztruppen. 1906 wurde Fredericks im Konzentrationslager auf der Haifischinsel bei dem Ort Lüderitz inhaftiert und starb an den dortigen Bedingungen. Sein Kopf wurde abgeschlagen und nach Deutschland für „anatomische Rassenforschung“ geschickt. Dieser Umgang mit menschlichen Schädeln aus den Kolonien war üblich. Im Besitz der Stiftung Preußischer Kulturbesitz befinden sich noch immer 1135 Schädel aus deutschen Kolonialgebieten. Nach erfolgter Provenienzforschung könne man sie nun Regionen zuordnen und sei bereit zur Zurückgabe, meldet die Stiftung am 19.1.2023 in der Berliner Zeitung. Diese Forschungen kamen allerdings erst 2011 durch öffentlichen Druck aus Namibia in Gang. Fredericks Geschichte erzählte der Vertreter der Herero in Berlin Israel Kaunatijke anlässlich der Umbenennung. Herero und Nama waren die Hauptopfer dieses ersten Völkermords des 20. Jh. Deutschland weigerte sich, dieses Verbrechen überhaupt als Genozid anzuerkennen. Nach 113 Jahren sowie 6 Jahren Verhandlungen erklärte die Bundesrepublik sich 2021 bereit zu einer Entschuldigung und Zahlung von

einer Milliarde Euro über dreißig Jahre verteilt, an die Regierung Namibias sowie Nachkommen der Herero und Nama. Gegen dieses Abkommen reichten jetzt Vertreter der beiden Opfergruppen gegen die Regierung in Windhuk Klage ein, weil sie an den Verhandlungen nicht angemessen beteiligt waren. Die Summe der Entschädigung entspreche nur dem, was Deutschland Namibia ohnehin an Entwicklungshilfe zahlt. Leider wurde die feierliche Zeremonie der Umbenennung in Wedding durch verbale und vandalistische Protestaktionen gestört.

Zu Gustav Nachtigal (1834–1885) kam Kritik von kompetenter Seite. Die Entscheidung des Bezirks zeuge von „historischer Unkenntnis, Fehleinschätzung und kolonialrassistischem Paternalismus“ Kolonialverbrechen seien ihm nicht anzulasten, er sei Philanthrop und scharfer Kritiker des Sklavenhandels gewesen. Zum Kolonialhelden wurde er posthum im Zuge des Kolonialrevisionismus nach 1918 und durch die Nationalsozialisten gemacht (vgl. v.d. Heyden 2022; zudem Bommarius 2022).

Von Bismarck, anfänglich kein Kolonialenthusiast, ist der Ausspruch verbürgt, als man ihm eine Karte Afrikas zeigte: „meine Karte von Afrika liegt in Europa [...] Hier liegt Russland und hier liegt Frankreich, [...] und wir sind in der Mitte. [...] Das ist meine Karte von Afrika.“ (zit. in Eckert 2014) Gleichwohl trug Bismarck wesentlich zur Aufteilung Afrikas bei durch die von ihm einberufene Kongo Konferenz 1884/85 in Berlin, auf der die europäischen Mächte sich den Kontinent untereinander aufteilten, ohne Beteiligung der betroffenen Afrikaner. Die kolonialen Interessen der Nazis richteten sich nicht mehr auf Afrika, sondern auf die Eroberung von „Lebensraum“ in Osteuropa, durch einen Angriffs- und Vernichtungskrieg, Massenmorde, koloniale Inbesitznahme, Vertreibungen, und Ausbeutung von Millionen Menschen durch Zwangsarbeit. Historische Erinnerung ist komplex: Es waren Rotarmisten, die Auschwitz befreiten. Eine Hierarchisierung von Leiderfahrungen verbietet sich.

## Literatur

- Bommarius, Christian (2022): Der Gute Deutsche, in: Berliner Zeitung vom 28.11.2022
- Eckert, Andreas (2014): jenseits von Europa, in: Zeit online vom 22.12.2014 (<https://www.zeit.de/zeit-geschichte/2014/04/kolonialismus-deutsche-kolonien-bismarck/komplettansicht>; 5.2.2023)
- van der Heyden, Ulrich (2022): Warum es falsch ist, den Namen Gustav Nachtigal aus dem Stadtbild zu tilgen, in: Berliner Zeitung vom 20.6.2022
- Winkler, Heinrich August (2023): Im Gespräch mit Hans Monath, in: Der Tagesspiegel vom 30.1.2023

Martin Große Hüttmann und Georg Weinmann

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

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

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

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

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

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

### „Übersetzung von Komplexität“

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

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

von Komplexität“ erreicht werden könne. Bei der Reduktion von Komplexität, so ihre These, sehen sie als Problem eine „Verkürzung von Inhalten“. Bei der „Abbildung“ von Komplexität wird letztere zwar beibehalten – das Problem, das sie hier sehen, liegt jedoch darin, dass „Wissen und Analyse [...] verkompliziert“ werden. Das Modell der „Übersetzung von Komplexität“, das sie anstelle ihrer Reduktion empfehlen, stellt die „Nachvollziehbarkeit von Komplexität“ in den Mittelpunkt und macht die Komplexität zum „Startpunkt“; diese müsse rekonstruierbar aufbereitet und dargestellt werden (Mende / Müller 2020, S. 396). Um dies zu erreichen, wollen wir im vorliegenden Beitrag mithilfe der oben genannten Konzepte und Begriffe die Komplexität, die im Thema der Energieversorgungssicherheit steckt, für die politische Bildung und den Politik-Unterricht „übersetzen“.

### Der politische Preis für Energiesicherheit

Eine gesicherte Energieversorgung ist ein zentraler Pfeiler der wirtschaftlichen Stabilität Europas. Durch den russischen Überfall auf die Ukraine im Februar 2022 und den damit zusammenhängenden Stopp der russischen Gas-Lieferungen – eine Reaktion des Kremls auf die Sanktionen der EU – geriet die Versorgungssicherheit in Europa in Gefahr. In dieser Lage wurde die wechselseitige Abhängigkeit („Interdependenz“) und die damit einhergehende Verwundbarkeit von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sichtbar. Dass die „Interdependenz“ keine Einbahnstraße ist, sondern ein „systembedingtes Aufeinanderangewiesensein“, wie Walter Bühl die Abhängigkeit so treffend schon Mitte der 1980er Jahre beschrieben hat (zitiert nach Kohler-Koch 1990, S. 120), zeigt sich an der Gasversorgung Deutschlands und anderer EU-Staaten. Die in der Ostsee verlegten Röhren von Nord Stream I und II haben Erdgas nach Deutschland geliefert bzw. sollten diese Kapazität noch ausbauen. Aber durch diese Art der Infrastruktur war nicht nur die EU als Kunde abhängig von Russland, sondern umgekehrt war auch Russland angewiesen auf die EU-Europäer als Abnehmer. Denn hätten alle EU-Staaten wie zum Beispiel Litauen schon 2014 angefangen, ihre Abhängigkeit von russischem Gas durch eine Politik der Diversifizierung zu reduzieren, hätten die russischen Röhren schon früher ihren Zweck verloren. Auf dem Meeresgrund liegende Pipelines lassen sich nicht „umlenken“ wie Containerschiffe, die Flüssiggas (LNG) transportieren.

### Gas als Waffe

Die Krise der Energieversorgung, die sich durch den Stopp russischer Gaslieferungen im Sommer 2022 zugespitzt hat, stellte nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch Haushalte vor Herausforderungen. Der Bundeswirtschaftsminister Robert Habeck warnte Ende Juni 2022 vor einer „Gaskrise“. Er erhob massive Vorwürfe gegen den russischen Präsidenten: „Die Drosselung der Gaslieferungen ist ein ökonomischer Angriff Putins auf uns“; die zu erwartenden Preissteigerungen beim Gas werden, so die damalige Einschätzung des Vizekanzlers, massive Folgen für die Wirtschaft haben und für „viele

Verbraucherinnen und Verbraucher eine große Last werden“ (F.A.Z. vom 24.6.2022). Während die aus Russland gelieferte Gasmenge immer kleiner und am Ende ganz gestoppt wurde, schossen die Preise für Gas und die Lebenshaltungskosten in die Höhe (Inflation). Die Sorge um die wirtschaftliche Stabilität in den EU-Staaten wurde immer größer.

Das Ausmaß der Abhängigkeit europäischer Staaten von russischem Gas unterscheidet sich sehr deutlich. In Finnland und Lettland ist die Abhängigkeit von russischem Erdgas am größten: Beide nordeuropäischen Staaten hingen im Februar 2022 zu 94 % bzw. 93 % von Lieferungen aus Russland ab. Bulgarien (77 %), Deutschland (49 %), Italien (46 %), Polen (40 %) und Frankreich (25 %) sind im Vergleich dazu (deutlich) weniger abhängig (alle Zahlen nach statista, 24.2.2022). 94 % des in Deutschland verbrauchten Erdgases stammt aus Importen; neben Russland kommt Erdgas vor allem aus Norwegen (Anteil im Jahr 2020: 30,6 %) und aus den Niederlanden (2019: 21,4 %) (alle Zahlen nach statista, 21.7.2021). Die Internationale Energieagentur IEA hat am 3. März 2022, also wenige Tage nach dem russischen Einmarsch, einen 10-Punkte-Plan vorgelegt, der Wege aufzeigt, wie die EU-Staaten ihre Abhängigkeit von russischem Erdgas reduzieren können (IEA 2022). Nach diesen Vorschlägen wäre eine Reduzierung der Liefermengen von damals 155 Milliarden Kubikmeter bis Ende 2023 auf geschätzte 77 Milliarden möglich. Die größten Einsparpotenziale sieht die IEA dort, wo die Europäer von russischem Gas auf alternative Importeure umsteigen können, also wenn sie mit Gas durch Pipelines aus Norwegen und Aserbaidschan versorgt werden, oder durch Einsparungen, das Auslaufen der russischen Lieferverträge bzw. auch durch die verstärkte Nutzung von Bio- und Kernenergie (Janson 2022).

### Das „REPowerEU“-Programm

Die EU-Kommission hat im Mai 2022 unter dem Titel „REPowerEU“ einen Plan vorgelegt, der drei Ziele verfolgt: die Senkung des Energieverbrauchs, die Erzeugung sauberer Energie und die Diversifizierung der Energieversorgung in Europa: „Die neuen geopolitischen Gegebenheiten und die Lage auf dem Energiemarkt zwingen uns, den Übergang zu sauberer Energie drastisch zu beschleunigen und Europa unabhängiger von unzuverlässigen Energielieferanten und schwankungsanfälligen fossilen Brennstoffen zu machen“ (Website der EU-Kommission: „REPowerEU: erschwingliche, sichere und nachhaltige Energie für Europa“, Stand: 19.10.2022). Ursula von der Leyen, die Präsidentin der EU-Kommission, hat in einer Twitter-Nachricht anlässlich der Veröffentlichung des REPowerEU-Projektes folgendes Ziel ausgegeben:

„The more interdependent we become in Europe, the more independent we become from Russia. The ultimate aim is: an interconnected European market für clean energy. That is the foundation of a true Union of Clean Energy. And this is how we #RePower the EU“ (Tweet vom 19.5.2022).

Hier wird „Interdependenz“ als Lösung des Problems angesehen. Die engere Vernetzung und Verflechtung („Interkonnektivität“) im Energie-Binnenmarkt mache die EU und ihre Mitgliedstaaten unabhängig von russischer Energie und ist – ohne dass die Kommissionspräsidentin dies hier ausspricht – auch eine Strategie, um Russlands geopolitisches „Geschäftsmodell“ zu konterkarieren, das darin besteht, seine Energie als „Waffe“ einzusetzen und eine Politik der „Weaponization“ zu verfolgen (Umbach 2022). Der Umstieg auf „saubere“ Energien, der im „European Green Deal“ beschlossen wurde, ist also nicht nur in klimapolitischer Hinsicht das Gebot der Stunde, sondern auch in sicherheitspolitischer Perspektive.

Im Februar 2023 zeigte sich, dass die meisten EU-Staaten sehr viel schneller als gedacht die Abhängigkeit von russischer Energieversorgung reduzieren konnten: Die Zeitung „The Guardian“ brachte am 3.2.2023 folgende Schlagzeile: „How Putin’s plans to blackmail Europe over gas supply failed“. Die Worst-Case-Szenarien über „Gasnotlagen“ in den EU-Staaten, mit denen 2022 noch gerechnet wurde, sind – auch wegen eines milden Winters 2022/23 – nicht eingetreten. Der hohe Preis, den viele EU-Staaten und nicht zuletzt Deutschland bereit waren, für alternative Energiequellen zu zahlen, ließ die „Weaponization“-Strategie des Kremls ins Leere laufen. Die anfangs erkennbaren Reflexe, sich nur um die Versorgung der eigenen Wirtschaft zu kümmern, sind solidarischem Verhalten zwischen den EU-Staaten gewichen. Wie der Winter 2023/24 aussehen und wie die Versorgungslage dann sein wird, bleibt abzuwarten.

### „Interdependenz“

In den 1970er Jahren haben die US-amerikanischen Politikwissenschaftler Robert O. Keohane und Joseph S. Nye ihr „Interdependenz“-Konzept entwickelt. Damit haben sie die transnationalen, also grenzüberschreitenden Beziehungen von Staaten, Gesellschaften und Wirtschaftssystemen beschrieben (Kohler-Koch 1990). Die Wissenschaftler haben mit ihrem Ansatz nicht nur einen wichtigen Analyse-Begriff, sondern auch ein neues Verständnis internationaler Politik entwickelt – die Idee einer eng verflochtenen und dadurch friedlichen „Weltgesellschaft“. Wer einen intensiven Handelsaustausch miteinander pflegt – so die Annahme – werde keine Kriege gegeneinander führen, weil es den eigenen Interessen widerspräche, den Handelspartner, vom dem man wirtschaftlich abhängig ist, militärisch zu bedrohen. In ihrem 1977 erschienenen Buch „Power and Interdependence. World Politics in Transition“ haben die US-Forscher die „Verwundbarkeit“ („vulnerability“) als ein zentrales Merkmal der Interdependenz beschrieben. Ein Beispiel für eine solche Verwundbarkeit ist die enge ökonomische Verflechtung und die hohe Abhängigkeit in der Energieversorgung. Das auf diesem Gebiet erreichte Maß an „Konnektivität“ (von engl. *to connect*, „verbinden“) ist nicht nur eine Voraussetzung dafür, dass eine global vernetzte Weltwirtschaft am Laufen gehalten wird. Die Konnektivität hat auch eine gefährliche Kehrseite. Die Errichtung und Kontrolle von globaler Infrastruktur,

etwa zur Datenweiterleitung, bei der Abwicklung von internationalen Finanztransfers („SWIFT“) oder eben im Energiesektor, macht die Welt nicht nur „kleiner“ und im Wortsinne vernetzter, sie wird dadurch auch fragiler und erpressbarer, weil böswillige Akteure entsprechende Verbindungen kappen und dadurch enormen wirtschaftlichen Schaden verursachen und Unfrieden stiften können: „Die Verbindungen zwischen Völkern und Ländern werden zu Waffen“, schreibt Mark Leonard, Direktor des European Council on Foreign Relations, in seinem Buch „The Age of Unpeace. How Connectivity Causes Conflict“ (Leonard 2021, S. 1). Und genau dieser Zusammenhang lässt sich auch in der Energiekrise beobachten.

Erst durch diese Interdependenz konnte Russland seine Dominanz als Energielieferant zur „Waffe“ machen und eine „Weaponization“-Strategie verfolgen (Umbach 2022). Über Jahrzehnte hinweg hatte die (west-)deutsche Wirtschaft von vergleichsweise billigem russischen Öl und Erdgas profitiert. Die mit der Interdependenz-Theorie verbundene Idee des „Wandels durch Handel“ bzw. „Wandel durch Annäherung“, also die Vorstellung, dass durch die enge wirtschaftliche Verflechtung und wechselseitige Abhängigkeit von Deutschland und Russland eine für beide Seiten gewinnbringende Zusammenarbeit möglich sei, ist spätestens mit dem Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine geplatzt. Das historische Konzept „Wandel durch Handel“ folgte aber nicht nur einer wirtschaftlichen Logik, sondern sollte langfristig auch zu einem schrittweisen politischen Systemwandel oder wenigstens einer Liberalisierung in den Staaten des „Ostblocks“ führen. Die SPD stand über Jahrzehnte hinweg für diese Politik der engen ökonomischen Beziehungen zur Sowjetunion bzw. Russland, und sie wurde darin von den anderen politischen Parteien und der übergroßen Mehrheit der Bevölkerung unterstützt. Heute sieht sie ihre Politik in einem anderen Licht. Der SPD-Vorsitzende Lars Klingbeil hat in einer Rede am 18.10.2022 mit der Russlandpolitik abgerechnet und politische Fehleinschätzungen eingeräumt. Dazu gehört seiner Ansicht nach auch der Glaube an den „Wandel durch Annäherung“ und die große Abhängigkeit Deutschlands von der russischen Energieversorgung – dies dürfe „nie wieder passieren“ (FAZ.net vom 19.10.2022).

### „Runter vom Gas!“

Seit Kriegsbeginn ging es darum, wie erstens die zum Teil sehr hohe Abhängigkeit einzelner EU-Staaten von russischem Gas und Öl reduziert werden kann, wie zweitens die in die Höhe schießenden Energiepreise durch Einsparmaßnahmen abgefedert werden können und wie es drittens möglich ist, neue Energielieferanten (z. B. durch den Aufbau von LNG-Infrastruktur) zu gewinnen bzw. die Liefermengen innerhalb bestehender Verträge zu erhöhen. Eine zentrale Frage, die in Brüssel gestellt wurde, lautete, wie die „Runter vom Gas!“-Politik der EU-Staaten so koordiniert werden könne, dass die Europäische Union als Ganzes glimpflich durch diese Krise komme. Die EU-Kommission hat dazu im Sommer 2022 entsprechende Vorschläge zur Einsparung und zu einem europäischen Solidaritätsmechanismus vorgelegt, der auf früheren

Beschlüssen und Verordnungen basiert. Mithilfe dieses Mechanismus' sollen sich die EU-Mitgliedstaaten wechselseitig bei einem „Versorgungsnotfall“ unterstützen (tagesschau.de vom 13.7.2022). Die Unterschiede in der Abhängigkeit und die ungleichen finanziellen Möglichkeiten haben dazu geführt, dass sich die Mitgliedstaaten in einer Art nationalem Reflex – ähnlich wie zu Beginn der Covid-19-Pandemie – jeder für sich auf die Suche nach alternativen Quellen gemacht haben. Da reiche und ärmere EU-Staaten unterschiedlich erfolgreich auf dem Weltmarkt nach neuen Lieferanten von Gas oder Flüssiggas (LNG) Ausschau halten können und derjenige, der den höchsten Preis bezahlen kann, am Ende zum Zuge kommt, stellte sich die Frage nach der europäischen Solidarität. Ein Land wie Deutschland besitzt eine ungleich größere Finanzmacht, mit der es als „Einkäufer“ mit tiefen Taschen auf den internationalen Energiemärkten auftreten kann. Ein Land wie Bulgarien, das zu den wirtschaftlich schwächsten Ländern in der EU gehört und dessen Abhängigkeit von russischen Gaslieferungen weit über dem EU-Durchschnitt liegt, ist also chancenlos und auf europäische Solidarität angewiesen.

### Europäische Solidarität

Die Frage, was „Solidarität“ bedeute, ist alles andere als trivial. Im Falle der EU wird die Sache noch komplexer. Denn der Begriff „Solidarität“ bezieht sich zunächst nur auf den nationalen Rahmen bzw. auf kleinere soziale Gruppen wie Familien oder Dorfgemeinschaften. So etwas wie „transnationale“ Solidarität, also ein Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl, das über nationale Grenzen hinausgeht, musste sich erst entwickeln. In der EU, die in der Politikwissenschaft als „Mehrebenensystem“ beschrieben wird, lassen sich mehrere politische Ebenen der Solidarität unterscheiden (Knodt / Tews 2014). Es geht hier einerseits um die horizontale Dimension, also um die Solidarität der EU-Staaten untereinander, was bedeutet, dass man in der Not füreinander einsteht. Auf der anderen Seite gibt es auch eine vertikale Variante: Hier geht es um die Frage, wie die EU als Gesamtsystem gegenüber ihren Mitgliedstaaten solidarische, vor allem finanzielle Hilfe leisten könne. Ein Beispiel hierfür wäre ein EU-Energiekrisen-Solidaritätsfonds, der ähnlich angelegt ist wie der Corona-Wiederaufbaufonds („Next Generation EU“), den die EU im Jahr 2020 beschlossen hat.

Eine Definition, die diese „grenzüberschreitende“ Dimension der Solidarität im EU-Mehrebenensystem in den Blick nimmt, gibt die Rechtswissenschaftlerin Ines Härtel:

„Offenbar heißt ja Solidarität zuerst Hilfe und Unterstützung: Ein Mitgliedstaat [der EU; die Bearb.] hilft einem anderen (in Not geratenen) Mitgliedstaat, weil dieser der Hilfe bedarf. In diesem Sinne ist Solidarität eine Art aus freiwilliger Motivation entstandener Beistand und eine durch das Verständnis der Situation des anderen geprägte Unterstützungsleistung, die gleichwohl darauf vertraut, dass *auch im umgekehrten Falle Unterstützung und Beistand geleistet werden.*“

Das Solidaritätsprinzip ist an mehreren Stellen im EU-Vertrag („Primärrecht“) genannt, es hat also „Verfassungsrang“. Ines Härtel schreibt von „moralisch-praktische(n) und rechtliche(n) Selbstbindungen der Mitgliedstaaten der föderalen Europäischen Union“ (alle Zitate aus Bartenstein 2021, S. 77; Hervorhebung im Originaltext). Hier wird also ein Verständnis von Solidarität sichtbar, das an das Motto der drei Musketiere aus dem 1844 veröffentlichten Roman von Alexandre Dumas erinnert: „Einer für alle, alle für einen“.

In Artikel 3 des EU-Vertrags, in dem die „Ziele der Union“ beschrieben werden, findet sich einer von vielen Verweisen auf das Solidaritätsprinzip: „[Die Europäische Union] fördert den wirtschaftlichen, sozialen und territorialen Zusammenhalt und die Solidarität zwischen den Mitgliedstaaten“. In Artikel 194 des Vertrags (AEUV), der die Grundlagen des Politikfelds beschreibt, wird eine Energiepolitik „im Geiste der Solidarität zwischen den Mitgliedstaaten im Rahmen der Verwirklichung oder des Funktionierens des Binnenmarktes [...]“ als Auftrag formuliert. Im Lissabon-Vertrag sind die Ziele und Instrumente der EU-Energiepolitik zum ersten Mal ausführlich beschrieben. Der ausdrückliche Verweis auf die „horizontale“ Solidarität geht zurück auf die Initiative der mittel- und mittelosteuropäischen EU-Staaten. Diese hatten schon in der Vergangenheit immer wieder mit russischen Lieferunterbrechungen zu kämpfen und wollten sich durch diesen Passus der Solidarität der anderen EU-Staaten vergewissern (Grundel 2017).

Die Politikwissenschaftlerin Aline Bartenstein (2021) unterscheidet fünf „Quellen“ von Solidarität: (1) Interdependenz, (2) Selbstinteresse, (3) Moral, (4) politische Verbundenheit sowie (5) Identität. Alle fünf Dimensionen spielen auch in der Energiepolitik der EU eine wichtige Rolle. Die Praxis zeigt aber auch, dass diese Dimensionen in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Das jeweilige nationale Selbstinteresse, das häufig ökonomisch definiert wird, und die moralische (und im EU-Vertrag verankerte) Verpflichtung zu solidarischem Handeln müssen immer wieder austariert werden; ebenso muss geprüft werden, ob das Band, das die Europäer verbindet, stark genug sei und ob sie sich als „Schicksalsgemeinschaft“ begriffen, so dass die Unterstützung in einer Notlage als so selbstverständlich angesehen werde, dass ein EU-Staat die Energieversorgung von Unternehmen im integrierten europäischen Energiebinnenmarkt drosseln würde, um Krankenhäuser und Privathaushalte im europäischen Nachbarland weiterhin mit Gas zu versorgen.

Dass die Energiekrise zu öffentlichem Streit im Kreis der EU-Staaten führen kann, zeigte sich im Herbst 2022. Der polnische Ministerpräsident Morawiecki warf der Berliner Regierung Anfang Oktober „deutschen Egoismus“ vor und appellierte an die Solidarität Deutschlands; er sprach gar von einem „Diktat Deutschlands“ in der EU-Energiepolitik. Seine Mahnung lautete: „Seid gemeinschaftlich, solidarisch mit allen anderen“ (dpa, Süddeutsche Zeitung vom 7.10.2022). Der Stein des Anstoßes war der Ende September 2022 von der Bundesregierung verabschiedete „wirtschaftliche Abwehrschirm gegen die Folgen des rus-

sischen Angriffskrieges“, den Bundeskanzler Scholz als „Doppelwumms“ beschrieben hat und der 200 Milliarden Euro umfasst. Damit sollten drei Ziele erreicht werden: „Deutschland durch die Krise führen, Verbraucherinnen und Verbrauchern sowie Unternehmen helfen, den Gasmarkt zu stabilisieren, Versorgungssicherheit gewährleisten“ (Bundesregierung 2022, S. 1). Da die Bundesrepublik Deutschland finanziell vergleichsweise gut dasteht, konnte die Regierung in Berlin ein solches Milliardenpaket beschließen. Der deutsche „Doppelwumms“ wurde aber nicht nur als „unsolidarisch“ kritisiert, sondern auch als Bruch mit einem Grundprinzip des europäischen Binnenmarktes wahrgenommen – dem Prinzip der gleichen Wettbewerbsbedingungen (engl., „level playing field“). Wenn nun ein Land wie die Bundesrepublik es sich im Wortsinne leisten könne, die eigenen Unternehmen und privaten Haushalte durch einen milliarden schweren „Abwehrschirm“ besser zu schützen als andere EU-Staaten, verzerre sich, so die Kritik, der europäische Wettbewerb (dpa, Süddeutsche Zeitung vom 7.10.2022).

In Krisen zeigen sich politische Konfliktlinien („Cleavages“) zwischen den EU-Staaten noch klarer als im Normalbetrieb: Norden gegen Süden, Osten gegen Westen, Reiche gegen Arme, Befürworter gegen Skeptiker einer engeren europäischen Zusammenarbeit. Diese Konfliktlinien zeigten sich auch in der Energiekrise. Matina Stevis-Gridneff, die Brüssel-Korrespondentin der New York Times, nennt einige der Fragen, die in Brüssel und in den europäischen Hauptstädten auf eine Antwort warteten: „Können sie [die Europäer; die Bearb.] sich zusammentun, um die drohende Rezession abzumildern oder zu verkürzen? Können sie die geschlossene Front gegenüber Russland halten? Und können sie die politische Stabilität zu Hause angesichts einer Reihe von Wahlen und angesichts des Erfolgs der politischen Rechten aufrechterhalten?“ (New York Times vom 7.10.2022; Übersetzung durch die Bearb.). Eine der Strategien, die in Krisen als (langfristiger) Lösungsweg gelten und die dazu beitragen soll, für künftige Krisen besser gewappnet zu sein, verbirgt sich hinter dem Konzept der „Resilienz“.

### Was heißt „Resilienz“?

Stefano Venier, der Vorstandsvorsitzende eines italienischen Gasleitungskonzerns, erläutert, was er unter „Resilienz“ (lat. *resilire*: „zurückspringen“) versteht: In der Energiepolitik galten lange Zeit vor allem die Wettbewerbsfähigkeit und die Nachhaltigkeit als zentral, also die Versorgung mit günstigen Energieträgern wie Gas aus Russland, die darüber hinaus auch klimaverträglich sein sollten. Was jedoch dabei kaum beachtet worden sei, sei die „Sicherheitsdimension“, also die „Verwundbarkeit“ der europäischen Wirtschaft und die Instrumentalisierung der Energie als „Waffe“. In der Energiekrise sei nun klar geworden, dass es „eine Infrastruktur [brauche; die Bearb.], die flexibel und redundant ist, also über Reserven verfügt“ (FAZ vom 14.10.2022). Es geht also um eine Strategie des „Doppelt genäht hält besser“.

Die Frage, wie sicher die Energieversorgung in Europa sei, umfasst mindestens zwei Dimensionen: Es geht zum

einen um die konkrete Bedarfsdeckung und die Versorgung von Industrie und Haushalten mit Gas und anderen Energieträgern. Es soll rund um die Uhr gewährleistet sein, dass die Menschen im Winter in ihren Wohnungen und Häusern nicht frieren und dass energieintensive Betriebe, wie etwa die Hersteller von Glas, ihre Produktion aufrechterhalten können. Wenn doch eine „Gasmangellage“ einträte, dann käme ein Solidaritätsmechanismus zum Einsatz, auf den man sich bereits 2017 in der „SoS“-Verordnung („Security of Supply“) verständigt hat. Dieser Mechanismus und entsprechende Maßnahmen auf nationaler Ebene – etwa der „Notfallplan Gas“ in Deutschland – regeln, unter welchen Bedingungen das Gas umverteilt werden würde, wann man „geschützte Kunden“ wie Privathaushalte oder Krankenhäuser versorgte und andere auf Sparflamme setzte. Auf dieser Grundlage kann ein EU-Staat, der sich in einer „Versorgungskrise“ befindet, auf Gas aus anderen europäischen Staaten zurückgreifen.

Einen Ausweg aus der beschriebenen Verwundbarkeit der Energieversorgung, die sich aus der Abhängigkeit von Staaten wie Russland, die bereit sind, Energie als Waffe einzusetzen, bietet das Konzept der „Resilienz“. Der Begriff wird seit vielen Jahren nicht nur in der Psychologie und der Materialwirtschaft diskutiert, sondern auch im Zusammenhang mit Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen. Er beschreibt die „Widerstandsfähigkeit“, die sich in Krisen als Voraussetzung für ihr Überleben erweist (Brunnermeier 2021). Es gibt viele Möglichkeiten, die Resilienz zu stärken. Eine davon ist die Diversifizierung von Ressourcen und die Redundanz in der Energieversorgung, also die doppelte und dreifache Absicherung, was die Abhängigkeit von einem einzigen und politisch „unsicheren“ Lieferanten ausschließt. Die Bemühungen der EU-Staaten und insbesondere der Bundesregierung seit Ausbruch des Krieges in der Ukraine zielen genau in diese Richtung – erst durch die Energiekrise scheinen Politik und Öffentlichkeit in Deutschland aufgewacht zu sein. Nach Ansicht des ehemaligen deutschen UN-Botschafters Thomas Matussek ist die Diversifizierung der „Schlüssel zur Energiesicherheit“: „Rückblickend mag es absurd erscheinen, dass Deutschland lange Zeit fast ausschließlich auf einen einzigen Gaslieferanten angewiesen war. Jeder Klimaexperte wird Ihnen sagen, dass die Zukunft der Energieversorgung in einer breitgefächerten Palette von Brennstoffen liegt und eine Mischung erforderlich ist. Verschiedene Brennstoffe werden für unterschiedliche Industrien geeignet sein: Wasserstoff für die Schwerindustrie, erneuerbarer Strom für den Versorgungssektor und so weiter. Daher ist es seltsam, dass die deutsche Energiepolitik, in dem Maße wie sich diese Technologien und Brennstoffe entwickelt haben, einer Notwendigkeit der Diversifizierung nicht Rechnung getragen hat“ (Deutsche Welle vom 17.10.2022).

Neben der Diversifizierung der Energieversorgung im Sinne der „Resilienz“ lautete eine weitere Lehre, auf die sich die EU auf ihrem Gipfel im Oktober 2022 verständigen konnte, die Gasbeschaffung in Zukunft gemeinsam zu organisieren und dadurch die europäische Marktmacht zu bündeln. Dadurch soll verhindert werden, dass sich die Europäer auf den internationa-

len Märkten gegenseitig Konkurrenz machen und die Preise in die Höhe treiben. Die EU-Kommission hatte dazu am 18. Oktober 2022 Vorschläge vorgelegt, wie es beim nächsten Mal besser laufen soll. Brüssel zielt damit schon auf die Versorgungssicherheit im Winter 2023/24 (Pressemitteilung vom 18.10.2022).

### Fazit

Die EU ist in der Krise bislang geschlossen gegenüber Russland aufgetreten, auch dank mancher Zugeständnisse gegenüber einzelnen EU-Staaten in der Sanktionspolitik. Sie hat erkannt, dass sie sich so rasch als möglich aus der russischen Energieabhängigkeit befreien muss – auch wenn dies noch ein langer und mühsamer Weg sein wird, der hohe Kosten und noch manche innenpolitischen Konflikte oder Parteienstreit mit sich bringen wird. Diese jüngste Krise hat aber auch den Reformbedarf der EU sichtbar werden lassen. Ein Kommentator hat den Druck, dem die Europäische Union ausgesetzt ist, so beschrieben: „Diesmal wird die EU ihre Probleme nicht aussitzen können. Sie muss sich reformieren – oder sie wird dahinsiechen“ (Süddeutsche Zeitung vom 4.–6.6.2022). Ob ein solcher Befreiungsschlag möglich ist, wird auch davon abhängen, wie gut es der EU und ihren Mitgliedstaaten gelingt, die Transformation des Energiesektors noch konsequenter umzusetzen als bislang. Der Bau von Windkraftanlagen ist nicht nur ein Schritt in Richtung einer „resilienten“ Energiepolitik, die sich befreit von asymmetrischen Abhängigkeiten, sondern auch ein Beitrag zur Stärkung der Sicherheit in Europa in einem ganz traditionellen Sinne. Im Verknüpfen von Reformen und Themen („issue linkage“) ist die Europäische Union immer wieder erfolgreich gewesen. Dieses Muster scheint sich in der Energieversorgungskrise zu wiederholen, wie die New York Times in einem Kommentar am 17.2.2023 feststellte: „Europe Turned an Energy Crisis Into a Green Energy Sprint“. Die Zeitenwende in der europäischen Energiepolitik, also die Beschleunigung des Umbaus in Richtung einer in jeder Hinsicht nachhaltigen Energieversorgung zeigt, wie sehr sich die Landkarte Europas, von der eingangs gesprochen wurde, verändert hat. Die Komplexität, die in diesen Prozessen sichtbar wird, gilt es für politisches Lernen zu „übersetzen“.

### Literatur

- Bartenstein, Alina (2021): *The Concept of Solidarity. Energy Policy in the European Union*, Baden-Baden: Nomos
- Brunnermeier, Klaus (2021): *Die resiliente Gesellschaft. Wie wir künftige Krisen besser meistern können*, Berlin: Aufbau
- Bundesregierung (2022): *Wirtschaftlicher Abwehrschirm gegen die Folgen des russischen Angriffskrieges*, Berlin, 29.9.2022 (<https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Standardartikel/Themen/Schlaglichter/Entlastungen/2022-09-29-abwehrschirm-gegen-folgen-des-russischen-angriffskrieges.html>; 5.5.2023)
- Große Hüttmann, Martin (2021): *Die Europäische Union am Scheideweg – wieder einmal?!*, in: Frech, Siegfried et al. (Hrsg.): *Europa in der politischen Bildung*, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 26–59
- Große Hüttmann, Martin / Weinmann, Georg (2023): *Die Europäische Union auf Sparflamme*, in: *Unterricht Wirtschaft + Politik*, Heft 1/2023, S. 28c38
- Grundel, Jörg (2017): *Kommentar zu Artikel 194 Energie*, in: *Frankfurter Kommentar*, Band III, Tübingen: Nomos, S. 1429–1459
- IEA International Energy Agency: *A 10-Point Plan to Reduce the European Unions' Reliance on Russian Natural Gas*, Paris, 3.3.2022 (<https://www.iea.org/reports/a-10-point-plan-to-reduce-the-european-unions-reliance-on-russian-natural-gas>; 5.5.2023)
- Janson, Matthias (2022): *So könnte die EU Gasimporte aus Russland reduzieren*, statista, Hamburg, 23.3.2022 (<https://de.statista.com/infografik/27101/einsparpotential-bei-gas-importen-aus-russland-nach-massnahme/>; 5.5.2023)
- Knodt, Michèle / Tews, Anne (Hrsg.) (2014): *Solidarität in der EU*, Baden-Baden: Nomos
- Kohler-Koch, Beate (1990): *Interdependenz*, in: Rittberger, Volker (Hrsg.): *Theorien der Internationalen Beziehungen*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 110–129
- Krastev, Ivan (2022): *Reimagining the East-West-Divide*, imw-Post, Nr. 129, Spring/Summer 2022, Wien, S. 3
- Leonard, Mark (2021): *The Age of Unpeace. How Connectivity Causes Conflict*, London: Penguin
- Mende, Janne / Müller, Stefan (2020): *Einfach komplex? Die Übersetzung politikwissenschaftlicher Komplexität in die Gesellschaft*, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Heft 1/2020, S. 379–399
- Umbach, Frank (2022): *Erdgas als Waffe. Der Kreml, Europa und die Energiefrage*, Berlin: Edition Fototapeta
- Zuleeg, Fabian et al. (2021): *Europe in the age of permacrisis*, European Policy Centre (EPC), 11.3.2021, Brüssel (<https://www.epc.eu/en/Publications/Europe-in-the-age-of-permacrisis-3c8a0c>; 5.5.2023)

**Dr. Martin Große Hüttmann** ist Akademischer Oberrat am Institut für Politikwissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

**Dr. Georg Weinmann** leitet die Abteilung für Sozialwissenschaftliche Fächer am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Wertheim (Main).

Andreas Schoppe

## Bilder für den Politikunterricht zugänglich machen

Dieser Beitrag möchte Impulse sowie auch konkrete Materialien an die Hand geben, durch die Bilder funktional und gewinnbringend im Politikunterricht eingesetzt werden können. Hierzu werden aus einer knappen Charakterisierung einiger relevanter Eigenschaften von Bildern didaktische Schlussfolgerungen und letztlich methodische Vorschläge für einen gewinnbringenden Einsatz abgeleitet.

### Bilderflut als Chance und Auftrag

Kinder und Jugendliche begegnen einer immensen Flut immer vielfältigerer Bilder. In den von ihnen genutzten sozialen Netzwerken werden weltweit täglich mehrere Milliarden Fotos geteilt. Aus diesem Phänomen sowie insbesondere aus der Etymologie des Wortes „Bild“ ergibt sich für alle Schulfächer eine Chance und ein Auftrag zugleich. Die Faszination des Bildlichen lässt sich womöglich ableiten aus dem germanischen Wortstamm „bil“ zur Bezeichnung von „Wunderkraft / magischer Kraft“ (vgl. Bering 2017, S. 89), was motivationale Chancen für unterrichtliche Lernprozesse eröffnet. Betrachtet man zudem die Wortverwandtschaft von „Bild“ und „Bildung“, so wird unmittelbar der Auftrag für alle gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Schulfächer deutlich.

### Drei Thesen vorweg

Auf Grund ihrer vielfältigen Qualitätsmerkmale können Bilder unterschiedlichste Funktionen für schulischen Unterricht haben. Das Spektrum der für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht relevanten Eigenschaften ist sicherlich eingeschränkt gegenüber denjenigen für den Kunstunterricht. Es soll im Folgenden in seinen Hauptaspekten durch drei Thesen umrissen werden (vgl. Schoppe, 2011, S. 14 ff.)

*Bilder haben einen grundsätzlich anderen Charakter als Texte.*

Ein Text ist linear und etappenhaft, er definiert sich auch über seine Lücken. Ein Bild hingegen ist punktuell, situativ

und häufig auf eine komplexe Überschau hin angelegt. Hierdurch bekomme ich als Betrachter auf einen Blick immens viel mitgeteilt. Pieter Bruegel d.Ä. etwa verknüpft in seinem berühmten Werk vom Turmbau zu Babel nicht nur verschiedene Bildebenen, sondern auch unterschiedliche Zeitalter, er vermischt religiöse und historisch-politische Fakten zu einem dichten Gewebe. Dies ist Chance und Gefahr zugleich. Einerseits geht mit dem immensen Informationsgehalt eine interkulturelle Verständlichkeit einher. Dies geschieht im Gegensatz zu Texten über den alttestamentlichen Turmbau, über die Regentschaft König Philipps II. von Spanien (auf den – und nicht auf den biblischen Nimrod – sich die Darstellung der Gruppe im Vordergrund bezieht) oder über spätmittelalterliche Stadtanlagen. Andererseits besteht die Gefahr einer Überforderung und Frustration auf Seiten der Rezipienten – dies macht Strategien der Verlangsamung und schrittweisen Bilderschließung zwingend nötig.

*Bilder sind nicht selbsterklärend.*

Aus dieser Annahme ergibt sich einerseits die Notwendigkeit, Strategien zu entwickeln, um vielfältige Bildinformationen überhaupt erfassen zu können und zu den Intentionen des Urhebers vorzudringen. Andererseits resultieren daraus auch didaktische Chancen verschiedener Art. So kann es zum Beispiel motivierend sein, sich einem Bild immer weiter anzunähern und zu verborgenen Informationen vorzudringen. Dass sich hierbei aber auch Möglichkeiten einer emanzipatorischen Erziehung eröffnen, etwa wenn es darum geht, Illusionen und Manipulationen auf-



Abb. 1: Pieter Bruegel d.Ä., Turmbau zu Babel. Öl auf Holz, 1563.

Quelle: Wikimedia Commons

zudecken, verdeutlicht sich gut im Zusammenhang mit der folgenden These.

*Bilder sind inszenierte Momente und somit keine Kopien der Realität.*

Bildurheber treffen bewusste Entscheidungen, sie wählen Motive aus, sie benutzen formal-kompositorische Strategien, sie schaffen eine Bilddramaturgie – egal ob bei einem Renaissance-Gemälde oder einer abstrakten Zeichnung, ob bei einem Amateur-Selfie, einer Künstler- oder einer Pressefotografie. In der heutigen Zeit wird diese Tendenz noch verstärkt durch eine nahezu beliebige Manipulierbarkeit von Bildern im Nachhinein. Dies hat zur Folge, dass Bilder immer weniger Dokumente der Realität sind, sondern zu Instrumenten der Erzielung eindeutiger Aussagen werden können.

**Anforderungen und Chancen für den Politikunterricht**

Ausgehend von den drei Thesen und den in ihnen dargelegten Bildfunktionen lassen sich nun ganz verschiedene didaktische Perspektiven für den Politikunterricht ableiten. Jedes Bild kann grundsätzlich ein *Informationsmedium* sein, es enthält Fakten, Botschaften, Denkanstöße oder Meinungen, die mittels des Sehannes wahrgenommen und über Prozesse des Nachdenkens entschlüsselt werden können.

Die Erkenntnis der *Manipulierbarkeit* von Bildern führt dabei ganz schnell zu einer weiteren Zielperspektive, nämlich der Reflexion des Bildgebrauchs: Wie werde ich tagtäglich, stündlich, minütlich manipuliert und wie manipulierte ich andere? Welche Präventionsstrategien lassen sich entwickeln? Politikunterricht kann an dieser Stelle eine *emanzipative Funktion* haben und Kinder wie Jugendliche zu einem kritisch-selbstbewussten, durchaus auch entschleunigten Umgang mit Medien anleiten. Nicht gering einzuschätzen ist, dass Bilder – gerade im Kontrast zu der Vielzahl im Unterricht eingesetzter Texte – eine *Quelle der Motivation* sein können. Diese ist einerseits abhängig von der Qualität bzw. Originalität des eingesetzten Bildmaterials, andererseits immer auch von der begleitenden Methodik. Und aus der besonderen Motivation, die



Abb. 2: Europäische Staats- und Regierungschefs führen am Sonntag, dem 11. Januar 2015 einen Trauermarsch anlässlich des Charlie-Hebdo-Anschlags vom 7. Januar 2015 an (von links nach rechts: Israels Premierminister Benjamin Netanyahu, Malis Präsident Ibrahim Boubacar Keita, Frankreichs Präsident Francois Hollande, Deutschlands Kanzlerin Angela Merkel, Präsident des Europäischen Rates Donald Tusk und Palästinenserpräsident Mahmud Abbas)

Foto: Philippe Wojazer, European Pressphoto Agency (EPA)



Abb. 3: Entstehung und Inszenierung dieses Fotos in einer Seitenstraße (Schnappschuss) am 11. Januar 2015

Foto: Julien Warnand, European Pressphoto Agency (EPA)

das für die Lernenden vertraute und schnell zu erfassende Medium Bild mit sich bringt, lassen sich unterrichtliche *Sprech- oder Schreibanlässe* generieren – einsetzbar in ganz unterschiedlichen Positionen und Funktionen im Kontext von Unterrichtsreihen, Stundendramaturgien oder Aufgabenstellungen.

**Grundsätzliche Erschließungsstrategien**

Einerseits sollte es sicherlich nicht Inhalt des Politikunterrichts sein, erschöpfende Bilderschließungen vorzunehmen, etwa mit dem kunstdidaktisch etablierten Dreischritt „Beschreibung – Analyse – Interpretation“ oder schon gar nicht im Sinne eines kunstwissenschaftlichen Verfahrens wie der ikonografisch-ikonologischen Analyse Panofskys. Andererseits: Unterricht jedweden Faches sollte vermeiden, Bilder lediglich als „Einstimmungsmittel“ (vgl. Bering / Niehoff 2007, S. 20) oder zu rein illustrierenden Zwecken einzusetzen.

Im Folgenden werden drei Erschließungsstrategien, gekoppelt mit einigen methodischen Vorschlägen, vorgestellt. Anders als im Kunstunterricht, wo zumeist mehrere Schritte der Bilderschließung miteinander verknüpft werden, wo die Analyse und Interpretation eigenständiger Unterrichtsinhalt ist, der regelmäßig auch mit gestalterisch-produktiven Verfahren verbunden wird, kann im Politikunterricht auch ein sauber ausgeführter Zugriff aus einer Bilderschließungsperspektive funktional und effektiv sein.

#### *Vom ersten persönlichen Eindruck ausgehen*

Seit den achtziger Jahren, resultierend aus den Überlegungen von Gunter Otto (vgl. Otto / Otto 1987) ist die perzeptive Erstbegegnung mit einem Bild didaktisch etabliert und dabei in letzter Zeit immer mehr in den Fokus gerückt. Basierend auf Erkenntnissen der Gehirnforschung spricht Wolf Singer davon, dass individuelle Wahrnehmungen nicht unbedingt Formen und Strukturen der realen Wirklichkeit abbilden. Vielmehr sind sie „das Ergebnis hochkomplexer Konstruktionen und Interpretationsprozesse, die sich sehr stark auf gespeichertes Wissen stützen“ (Singer 2009, S. 14). Auf Unterricht übertragen bedeutet dies: In einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern können ein und demselben Bild 30 verschiedene Bedeutungsgehalte zugemessen werden. Genau hier setzen perzeptive Methoden der Bilderschließung an, wenn nach einem Ersteindruck gefragt wird, der sich auf Vorwissen, Vorerfahrungen oder gefühlsmäßige Assoziationen stützt. Kunstdidaktisch ist ein solches Perzept im Idealfall Ausgangspunkt für weitere Analyseschritte. Im Politikunterricht kann es eine nachfolgende Auseinandersetzung, z. B. mit Text- oder Datenmaterialien fundieren.

Neben dem klassischen Perzept, innerhalb dessen Fragen wie „Was denke ich? Was fühle ich? Woran erinnere ich mich? Welche Fragen habe ich an das Bild“ gestellt werden (und das man auch nach dem „Placemat-Verfahren“ als Gruppenperzept durchführen kann; vgl. Schoppe 2011, S. 67) ermöglicht zum Beispiel der „Fünf-Sinne-Check“ eine spannende wie effektive Erstbegegnung mit einem hierzu passenden Bild. Aufgeworfen wird die Frage, was man sieht und in diesem Kontext gleichzeitig hört, riecht, schmeckt und fühlt. Bei der Analyse von Werbung bietet diese Methode die Chance, in ganz prägnanter Weise die subjektiven Wirkungen von inhaltlichen wie auch farblich-formalen Bild- und Textinformationen zu hinterfragen.

#### *Bildinhalte detailliert wahrnehmen*

Inhaltlich komplexe Bilder können erschlagend und überfordernd sein. Durch eine nur schnelle, oberflächliche Wahrnehmung entfalten sie möglicherweise nicht das in ihnen liegende Informations- und Nachdenkpotenzial. Hier bietet sich eine Verlangsamung im Prozess der Bilderschließung an: Durch ein schrittweises Vorgehen entfaltet sich das Motiv eines Bildes nach und nach, wird das Augenmerk zunehmend auf detailliertere oder zunächst verborgene Inhalte gerichtet.

Eine diesem Anliegen entsprechende Methode ist zum Beispiel das „Sekundenbild“ (vgl. Schoppe 2011, S. 74).



Abb. 4: Screenshot aus einem TV-Werbefilm

Ein Bild wird zunächst nur für eine Sekunde eingeblendet und die Lernenden notieren oder skizzieren auf einem kleinen Zettel den Gegenstand, der ihnen am auffälligsten präsent geworden ist. Dies mag im Beispielbild des Lützerath-Protestes etwa die Polizistengruppe oder einer der beiden Turmbauten rechts und links sein. Durch Anordnung der Notationen kann anschließend ein erster Abgleich der wahrgenommenen Motive in der Gruppe erfolgen. Wichtig ist eine ganz genaue Bilanzierung des ersten Blickes, denn diese begünstigt einen wesentlich differenzierteren zweiten Blick. Hierfür erfolgt danach eine zweite, längere Einblendung des Bildes (und später gegebenenfalls noch eine dritte), mittels derer eine genauere Bestandsaufnahme der Bildinhalte stattfindet, wodurch Entdeckungen gemacht und später hinterfragt werden können: Welche kleineren Gegenstände und Werkzeuge sind im Mittelgrund des Bildes zu sehen? Warum befinden sich dort auch Feuerlöscher? Was hat es mit dem großen Gebäude hinten links auf sich? Eine Alternative zum ausgewählten Foto ist auf ZEIT-Online vom 12.1.2023 online abrufbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2023-01/luetzerath-raeumung-klimaaktivismus-polizei-fs-2> (10.2.2023).

#### *Aspektbezogene analytische Schritte gehen*

Handelt es sich bei einem im Unterricht zu thematisierenden Bild nicht um einen Schnappschuss oder eine Momentaufnahme, sondern entspringt es eher der Gattung „Inszenierte Fotografie“, so lohnt sich ein genauere Blick auf die hier bewusst eingesetzten gestalterischen Mittel. Dabei macht es Sinn, die zu analysierenden gestalterischen Phänomene vorab klar einzugrenzen. Eine hierfür gut einzusetzende Methode ist die „Adjektivlandkarte“ (vgl. Schoppe 2011, S. 80).

Im Beispiel der Analyse der Fotografie des Bundespräsidenten bei der Weihnachtsansprache 2022 werden die Gestaltungsphänomene „Farbe“, „Licht“ und „Aufteilung der Bildfläche“ in den Blick genommen. Erkenntnisse hierzu werden als Kurznotizen auf Post-Its oder Papierblättern direkt in das Bild geklebt. Denkbar ist hier natürlich auch eine Form digitaler Notizen. Die so entstandene „Landkarte“ kann nun Auswertungsgrundlage für eine Bilanzierung von Farb-Form-Motivzusammenhängen und letztlich für eine Hinterfragung von bewusst durch die Gestaltung erzeugten Aussageabsichten sein.

Im Beispielbild wäre dies etwa die strenge Bildgliederung mit dem Präsidenten in der zentralen Senkrechten, gerahmt von zwei farblich aufeinander abgestimmten starken



Abb. 5: Die Räumung Lützeraths am 11. Januar 2023

Quelle: Lützi Lebt (<https://www.flickr.com/photos/luetzibleibt/52621415034/>; CC BY-SA 2.0; 7.2.2023)

Symbolen. Eine besondere Stimmung im Bild wird einerseits durch die gezielt eingesetzten warmen Lichtquellen, andererseits aber auch durch die Ausschöpfung des Spektrums aller Primär- und Sekundärfarben erzielt. Die Methode „Adjektivlandkarte“ ist hier in der Lage, Bildwirkungen, die durch dezente und wohlüberlegte gestalterische Entscheidungen erzeugt werden, durch konkrete Lokalisierungen zu verdeutlichen.

**Fazit**

Bilder können – insbesondere auf Grund der oben umrissenen immanenten Qualitäten von Informationsdichte und Motivationspotenzial – eine große Bereicherung für den Unterricht in ganz verschiedenen Fächern sein. Für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht kommt hinzu, dass sie in aktuellen Bezügen schnell und flexibel verfügbar sind. Hierbei sollte ein maßvoller Umgang mit Bildmaterialien für alle Unterrichtenden eine wichtige Leitlinie sein. Dies bedeutet einerseits, dass ein zu schneller oder lapidarer Umgang, jedoch auch der Hang zu Überinterpretationen vermieden werden sollte. Andererseits liegt es auch in der besonderen Verantwortung von Politiklehrerinnen und -lehrern, Kinder und Jugendliche zu einem maßvollen und reflektierten eigenen Umgang mit Bildmedien anzuleiten.



Abb. 6: Die Weihnachtsansprache des Bundespräsidenten am 25. Dezember 2020 im Schloss Bellevue in Berlin

Quelle: Die Webseite des Bundespräsidenten (<https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2020/12/201225-Weihnachtsansprache.html>; 7.2.2023)



Abb. 7: Adjektivlandkarte zum Pressefoto

**Literatur**

Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2007): Vom Bilde aus. Beiträge des Faches Kunst für andere Fächer, Oberhausen  
 Bering, Kunibert u. a. (Hrsg.) (2017): Lexikon der Kunstpädagogik, Oberhausen  
 Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2008): Lehren und Lernen mit Bildern, Baltmannsweiler  
 Otto, Gunter / Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze  
 Schoppe, Andreas (2011): Bildzugänge. Seelze  
 Schoppe, Andreas (2022): Bilder. Massenphänomen und Bildungsauftrag, in: Grundschule Kunst, Ausgabe 86. Hannover, S. 4–6  
 Singer, Wolf (2009): Das Bild in uns. Vom Bild zur Wahrnehmung, in: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bildtheorien, Frankfurt/M., S. 104–126

Max Munz

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

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

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

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

### Problemaufriss

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

### Kriterien nach Rosa Fava

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

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

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

Autonomiebehörde oder die Parteien Fatah und Hamas werden jedoch kaum genannt.

- „Die Irritation eines statischen, allein von der Gegenwart ausgehenden Konfliktverständnisses. Die historische Entwicklung des Konflikts und Veränderungen bei den unterschiedlichen Akteuren/innen müssen thematisiert werden“ (ebd.). Neben falschem historischen Faktenwissen sollten auch die unterschiedlichen Positionen und Forderungen der Beteiligten im Verlauf der Zeit thematisiert werden.
- „Die Anerkennung von berechtigten Interessen auf beiden bzw. verschiedenen Seiten und die Irritation der Wunschvorstellung, einfache Lösungen finden zu können“ (ebd.). Fava nennt hier die in Schulen häufig eingesetzte Methode eines Rollenspiels, hält es aber für wichtiger, dass „Schüler/innen und Lehrkräfte verstehen, warum ein Ausgleich der Interessen immer wieder misslungen ist“ (ebd.).
- „Die Irritation einer dichotomen Sichtweise auf den Konflikt. Unterschiedliche Konfliktakteure/innen mit ihren je unterschiedlichen Positionen sowohl in Israel als auch bei den palästinensischen Organisationen bzw. den arabischen Ländern müssen sichtbar werden“ (ebd.). Fast alle Unterrichtsmaterialien neigen zu einer Homogenisierung der Konfliktparteien, statt die vielfältige Parteien- und NGO-Landschaft aufzuzeigen.
- „Der Blick auf den Alltag der Menschen vor Ort jenseits politischer Akteure/innen, um zur Entwicklung von Empathie anzuregen“ (ebd.). Sowohl die israelische als auch die palästinensische Bevölkerung werden meist nur als KonflikttTeilnehmer dargestellt.
- Als letztes Kriterium führt Fava den Rassismus gegenüber Palästinenser\*innen an. Keinesfalls sollte israelbezogener Antisemitismus durch Ressentiments gegenüber Palästinenser\*innen ersetzt oder erklärt werden (ebd.).

**Ausgewählte Graphic Novels als Ganzschriften  
Mehr als zwei Seiten: Mehmet Can, Jamina Diel und Mathis Eckelmann (2020)**



Diese Graphic Novel entstand aus einer Projektfahrt von Schüler\*innen einer Berliner Schule nach Israel und in die palästinensischen Gebiete und wurde nach der Rückkehr mit einem Autor\*innenteam zu einer Graphic Novel insbesondere für Jugendliche aufbereitet. In ihr werden im Anschluss an die Kapitel, in denen jeweils unterschiedliche Stationen der Reise dargestellt werden,

in kurzen Zusammenfassungen Sachinformationen dargestellt, etwa über die Ursprünge des Konflikts oder die Sperranlage. Des Weiteren gibt es auf den knapp 60 Seiten Sachaufgaben, die zum Reflektieren, Recherchieren oder Handeln anregen sollen. Durch dieses Format unterscheidet sich die Graphic Novel deutlich von ande-

ren Publikationen und bietet einen spezifischen Blick durch deutsche Schüler\*innen auf die Situation in der Region. Die Berliner Schüler\*innengruppe verfügt über Migrationshintergründe aus unterschiedlichen Staaten des Nahen Ostens; eine Schülerin ist aus Syrien geflüchtet, wodurch unterschiedliche Perspektiven dargestellt werden. Die unterschiedlichen Kapitel bauen kaum aufeinander auf, sodass sie auch einzeln verwendet werden können. Im Folgenden soll überprüft werden, ob die Kriterien nach Fava erfüllt werden.

Das erste Kriterium wird erfüllt. Durch die Thematisierung von arabischen Israeli\*innen, des Mythos eines palästinensischen Nationalstaates vor der israelischen Staatsgründung und Friedensinitiativen wird ein vielschichtiger Blick auf die Situation ermöglicht und damit falsche Grundannahmen irritiert.

Das zweite Kriterium wird nur teilweise erfüllt. Zwar werden Friedensinitiativen dargestellt und Terroranschläge im Zusammenhang mit der Sperranlage thematisiert, aber während die Palästinensische Autonomiebehörde ein einziges Mal in einem Sachtext erwähnt wird, wird die Konfliktpartei Hamas nicht genannt.

Das dritte Kriterium erfüllt die Graphic Novel, allerdings in einem Sachtext: „einen Staat Palästina hat es vorher nicht gegeben“ (Can / Diel / Eckelmann 2020, S. 16). Auch ansonsten werden zahlreiche historische Fakten platziert, etwa der von arabischen Staaten im Jahr 1948 gegen Israel geführte Angriffskrieg. Obwohl es kein historischer Comic ist, werden insbesondere durch eingeschobene Sachtexte zahlreiche historische Ereignisse angesprochen und in für Schüler\*innen attraktiver Form aufgearbeitet.

Das vierte Kriterium wird durch die Thematisierung der religiösen Stätten Jerusalems, der Shoa und der Darstellung von Flucht und Vertreibung erfüllt.

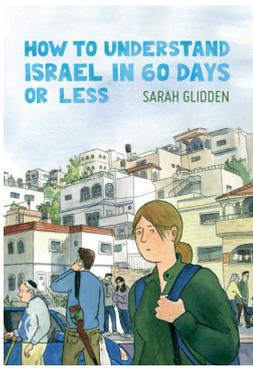
Das fünfte Kriterium wird teilweise erfüllt: zwar werden israelisch-palästinensische Friedensinitiativen dargestellt, aber es werden weder die NGO-Landschaften noch die teilweise stattfindenden Proteste gegen die palästinensischen Parteien Fatah oder Hamas thematisiert, wodurch ein zu homogenes Bild der palästinensischen Bevölkerung entstehen kann.

Das vorletzte Kriterium kann als erfüllt betrachtet werden. Die Schüler\*innen treffen zahlreiche sympathisch wirkende Personen aus unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaften.

Das letzte Kriterium wird erfüllt: Sowohl die porträtierten arabischstämmigen Israeli\*innen als auch die Palästinenser\*innen sind heterogen dargestellt und beantworteten Identitätsfragen unterschiedlich.

**How to understand Israel in 60 days or less: Sarah Glidden (2010)**

Der Comic entstand aus einer Taglitreise der US-amerikanischen Autorin Sarah Glidden. Auf dieser Reise wird die (autobiographische) Protagonistin, die sich selbst als „left-leaning“ (Glidden 2010, S. 11) bezeichnet, mit Bildern Israels konfrontiert, die sich von ihrer vorherigen, kritischen Einstellung gegenüber Israel unterscheiden. So zeigt sich die Protagonistin etwa überrascht, dass



Arabisch Amtssprache in Israel ist. Der daraus entstehende innere Konflikt um Gliddens Verhältnis zum israelischen Staat bei einem gleichzeitigen permanenten Hinterfragen der israelischen Narrative ist Hauptgegenstand des Buches. Im Verlauf der 200-seitigen Graphic Novel werden zahlreiche Orte, die Gegenstand gegenwärtiger Konflikte sind,

besucht und deren Historie detailliert dargestellt, etwa Jerusalem und der Golan. Gebiete, die unter palästinensischer Verwaltung stehen, werden nicht besucht. Sachtexte oder Aufgaben für Schüler\*innen sind nicht vorhanden. Durch zahlreiche Andeutungen, die nur mit Vorwissen verstanden werden können, das stete Hinterfragen der präsentierten Narrative und die Konfrontation mit der eigenen Identität scheint dieses Buch als Ganzschrift ausschließlich für die Sekundarstufe II geeignet zu sein.

Erfüllt die Graphic Novel die Kriterien nach Fava? Das erste Kriterium wird nur teilweise erfüllt. Zwar werden Friedensinitiativen dargestellt und die israelische Gesellschaft als facettenreich, divers und politisch uneins skizziert, allerdings kommt die palästinensische Bevölkerung kaum vor. Weiterhin wird das Narrativ eines jahrhundertealten Kampfes zwischen Jüd\*innen und Araber\*innen zu wenig irritiert. Dies wäre beispielsweise durch eine Thematisierung arabischstämmiger Israeli\*innen oder nicht religiös besetzter palästinensischer Proteste gegen den israelischen Staat möglich gewesen.

Das zweite Kriterium wird ebenfalls teilweise erfüllt. Zwar werden an unterschiedlichen kriegerischen Auseinandersetzungen die Rollen der Nachbarstaaten deutlich und der Bau der israelischen Sperranlage wird unter anderem durch die sogenannte Intifada des Jahres 2002 und damit verbundene Terroranschläge erklärt. Auch die Palästinensische Autonomiebehörde und deren Kompetenzen werden genannt. Die im Gazastreifen herrschende und auf den Konflikt wesentlich einwirkende Hamas wird jedoch nicht erwähnt, was möglicherweise auch mit dem Erscheinungsjahr des Comics zu erklären ist.

Das dritte Kriterium wird zweifellos erfüllt. Das wird etwa durch detaillierte Beschreibungen des sogenannten Sechstagekrieges im Jahr 1967 und der Kämpfe nach dem Abzug der Britischen Truppen im Jahr 1948 erreicht. Zusätzlich wird am Beispiel von Jaffa erklärt, dass es im Verlauf der Geschichte zahlreiche Herrschaften über die Region gab, wodurch unter anderem der Mythos eines existierenden palästinensischen Nationalstaates vor der Gründung Israels richtiggestellt wird.

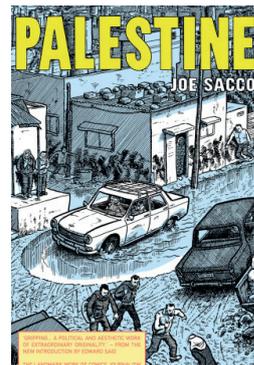
Das vierte Kriterium ist ebenfalls erfüllt. So wird unter anderem die komplexe Lage am Golan skizziert, das Dilemma der Sperranlage dargelegt und die religiöse Bedeutung Jerusalems untermauert. Anhand dieser Beispiele sollten Schüler\*innen erkennen können, warum es bisher zu keiner einfachen Lösung des Konflikts kam.

Das fünfte Kriterium ist nur teilweise erfüllt. Wie bereits genannt, wird die israelische Bevölkerung politisch vielschichtig gezeigt. So bezeichnet etwa ein Tourguide eine Präsentation zur Geschichte des Golans als Propaganda. Diese politische Diversität zeigt sich allerdings nicht bei den Palästinenser\*innen Seite, die lediglich in einem Abschnitt zu einer israelisch-palästinensischen Friedensinitiative dargestellt werden.

Die Menschen werden abseits des Konfliktes gezeigt, so wird möglicherweise Empathie angeregt und damit das vorletzte Kriterium erfüllt. Es werden palästinensische Sportfans, studentische Wohngemeinschaften und Feierlichkeiten zum jüdischen Feiertag Purim gezeigt, die Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler\*innen bieten.

Das letzte Kriterium, das rassistische Darstellungen gegenüber Palästinenser\*innen verhindern soll, wird anhand der wenigen vorhandenen palästinensischen Charaktere zwar erfüllt, insgesamt kommen diese im Buch jedoch kaum vor.

### Palestine: Joe Sacco (2001)



Die Graphic Novel *Palestine*, die als Gesamtwerk 2001 veröffentlicht wurde, ist eine Zusammenfassung der gleichnamigen Hefereihe des Comicauteurs Joe Sacco, die von 1993 bis 1995 erschien. Sacco bereiste vorher Israel und die palästinensischen Gebiete und verarbeitete seine Eindrücke in Graphic Novels. Er besuchte Lager für palästinensische

Geflüchtete, die Westbank und den Gazastreifen. Bereits durch den Umstand, dass sich die Handlung primär in den palästinensischen Gebieten abspielt, unterscheidet sie sich von den bisher dargestellten Graphic Novels. Statt auf israelischen liegt der Fokus eindeutig auf palästinensischen Akteuren. Aufgrund zahlreicher historischer Verweise, der Darstellung von massiver Gewalt und der Tatsache, dass der 285-seitige Comic die Umstände zu Beginn der 1990er Jahre skizziert und damit historisches Wissen erfordert, eignet sich die Graphic Novel nur für den Einsatz in der Sekundarstufe II. Im Folgenden soll überprüft werden, ob die Qualitätskriterien Favas erfüllt werden.

Das erste Kriterium wird kaum erfüllt: so wird statt von Zionist\*innen oder Israeli\*innen oftmals von Jüd\*innen gesprochen. Eine Unterscheidung wie von Fava gefordert findet kaum statt. Zudem werden Israeli\*innen als blutrünstig und ihre Existenz als zu beseitigendes Friedenshemmnis charakterisiert: „the jews are like a dog that has got ahold of some meat [...] there won't be any peace until you kill the dog“ (Sacco 2001, S. 165).

Das zweite Kriterium kann ebenfalls nicht erfüllt werden. Der israelische Staat wird permanent als Aggressor dargestellt, der Kinder foltert, massive Gewalt anwendet und willkürlich Razzien durchführt. Daher erscheint Widerstand gegen diesen legitim und Anschläge mit 15

Toten werden als Reaktion auf israelische Aggressionen dargestellt. Auch das Parken israelischer Soldat\*innen in der Nähe einer palästinensischen Schule wird bereits als aggressiver Akt interpretiert auf den reagiert wird: „[...] they park near the school. It's a provocation and someone throws a stone“ (Sacco 2001, S. 153).

Das dritte Kriterium wird kaum erfüllt: einige Male wird auf eine jüdische Besiedlung des Gebietes verwiesen, doch in den meisten Szenen wird die jüdische Existenz in der Region vor 1948 negiert: „and in 1917 – After two millennia of Jewish Diaspora“ (Sacco 2001, S. 12).

Das vierte Kriterium wird ebenfalls nur teilweise erfüllt. Zwar werden in einzelnen Szenen israelische Perspektiven dargestellt, diese kommen jedoch im Vergleich zu palästinensischen kaum vor. Die Bedeutung der Jerusalemer Altstadt für die Weltreligionen wird skizziert.

Das fünfte Kriterium wird erfüllt. Sowohl auf der israelischen als auch auf der palästinensischen Seite des Konflikts werden unterschiedliche Strömungen und Strategien deutlich. So werden Proteste von Israeli\*innen gegen israelische Siedler\*innen und unterschiedliche Meinungen zum Umgang mit den besetzten Gebieten dargestellt. Auf der anderen Seite werden Auseinandersetzungen zwischen PLO und Hamas um eine Kopftuchpflicht dargestellt (vgl. Sacco 2001, S. 38).

Das sechste Kriterium wird hingegen kaum erfüllt. Der Alltag jenseits des Konflikts kommt kaum vor. Fast alle Akteure sind in ihn involviert und von ihm betroffen.

Das siebte Kriterium, keinen Rassismus gegenüber Palästinenser\*innen zu verbreiten, wird erfüllt. Allerdings werden in den Darstellungen Israeli\*innen derart stereotypisiert dargestellt, dass dies aus pädagogischer Sicht keinen Gewinn darstellt.

Insgesamt erfüllt *Palestine* nicht genug Kriterien, um sich für den Einsatz als Ganzschrift zu eignen. Besonders die äußerst einseitige Darstellung des Konflikts, die anschlussfähig an alte antisemitische Stereotype etwa des Kindermörders oder des rachsüchtigen Juden ist, eignet sich nicht für den Einsatz im Unterricht. Im Gegensatz zu den übrigen hier skizzierten Graphic Novels werden in *Palestine* allerdings auch palästinensische Akteure beleuchtet und so eine Homogenisierung der Palästinenser\*innen verhindert. Szenen, in denen innerpalästinensische Debatten aufgegriffen werden, können sich gegebenenfalls eignen. Im Vergleich zu den bisher skizzierten Büchern erscheinen die Einsatzmöglichkeiten jedoch beschränkt.

### **Jerusalem. chronicles from the holy city: Guy Delisle (2012)**

Im 2012 erschienenen Comic *Jerusalem: chronicles from the holy city* verarbeitet der kanadische Autor Guy Delisle seinen zwölfmonatigen Aufenthalt in Israel und in den besetzten Gebieten in den Jahren 2008/09. Dementsprechend hat das Buch den Charakter eines subjektiven Reiseromans und wird teilweise durch erklärende Abschnitte ergänzt. Auf insgesamt 336 Seiten werden neben dem Alltag in Israel auch politische Themen behandelt. Verglichen mit den bisherigen Graphic Novels ist *Jerusalem* informati-



onsreicher, da nicht nur (zum Zeitpunkt des Aufenthaltes des Comicauteurs) gegenwärtige Ereignisse, sondern auch historische und religiöse Fragestellungen aufgegriffen und detailreich verarbeitet werden. So werden etwa die unterschiedlichen Zonen der besetzten Gebiete und die jeweiligen Kompetenzen genau erklärt (Delisle 2012, S. 103 f.).

Aufgrund der Menge an Informationen sollten Lehrkräfte daher ausreichend Zeit zur Behandlung im Unterricht einplanen.

Das erste Kriterium kann erfüllt werden, da die Heterogenität der israelischen wie auch der palästinensischen Seite offenbart wird. Die falsche Grundannahme eines kulturellen Konfliktes zwischen Jüd\*innen und Araber\*innen wird durch zahlreiche Zwischentöne und unterschiedliche Charaktere, etwa einen in einer jüdischen Siedlung lebenden arabischen Israeli, irritiert (vgl. ebd.).

Das zweite Kriterium wird hingegen nur teilweise erfüllt; zwar werden etwa die Dimensionen des Raketenbeschusses aus dem Gazastreifen deutlich (vgl. Delisle 2012, S. 84), insgesamt scheint sich der Autor aber mit den Palästinenser\*innen zu identifizieren, was in Formulierungen wie „that bombed us“ (ebd., S. 174) deutlich wird. Die israelische Armee wird teilweise als äußerst aggressiv und willkürlich charakterisiert (vgl. ebd., S. 188 f.) und die Sperranlage oder Grenzübergänge werden umfangreich skizziert, ohne die israelische Motivation für den Bau dieser zu erläutern (vgl. ebd., S. 41 f.). Dieses Bild wird durch einen Abschnitt mit einer äußerst regierungskritischen israelischen NGO weiter verstärkt (vgl. ebd., S. 281 ff.). Dies wird unkommentiert dargestellt, während einem israelischen Reiseführer Voreingenommenheit unterstellt wird (vgl. ebd., S. 309). Es wird in einem Abschnitt sogar das antisemitische Klischee des Organraubs aufgegriffen (vgl. ebd., S. 299 f.) und nicht eingeordnet, sodass Lehrkräfte hier korrigierend eingreifen müssten.

Das dritte Kriterium wird vollumfänglich erfüllt, so werden in umfangreichen historischen Abschnitten viele Grundlagen erklärt, die sich sicherlich auch losgelöst verwenden lassen.

Durch die historischen und religiösen Dimensionen und die umfassend erklärte Situation in den besetzten Gebieten sollte das vierte Kriterium erfüllt werden und Schüler\*innen erkennen, warum es bisher nicht zu einfachen Lösungen kommen konnte.

Die Heterogenität beider Seiten wird deutlich, so dass das fünfte Kriterium erfüllt wird: so kritisieren Israeli\*innen Siedlungsprojekte (ebd., S. 134) und die Sicht von NGOs wird umfangreich dargestellt. Zudem werden auch Streitigkeiten zwischen den palästinensischen Parteien Fatah und Hamas angedeutet (ebd., S. 83 f.).

Der Alltag der Menschen wird detailliert abgebildet. Es werden auf beiden Seiten sympathisch wirkende

Charaktere gezeigt, sodass das sechste Kriterium erfüllt wird.

Auch das siebte Kriterium wird erfüllt: Palästinenser\*innen werden heterogen dargestellt und die Charaktere wirken empathisch.

Insgesamt eignet sich die Graphic Novel *Jerusalem* trotz einer etwas einseitigen Konflikt Darstellung durchaus für den Einsatz im Unterricht.

### Weitere Graphic Novels in Auszügen

In diesem Abschnitt sollen weitere Comics vorgestellt werden, die zwar den Nahostkonflikt thematisieren und sich möglicherweise als Quelle eignen, aber als Ganzschrift nicht geeignet sind.

a) Nächstes Jahr in: Jonas Engelmann et al. (2021)

Der 160-seitige Buchband *Nächstes Jahr in* stellt in elf unterschiedlichen Graphic Novels zentrale Aspekte der jüdischen Geschichte der Region Darmstadt dar und greift exemplarisch einzelne Persönlichkeiten auf. Besonders interessant für die schulische Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt ist die Geschichte jüdischer Emigration nach Israel, die in einer Graphic Novel über die jüdische Berufsfachschule Massada in Darmstadt, in der potentielle jüdische Emigrant\*innen auf ein Leben in Israel vorbereitet wurden, thematisiert wird (Brinkmann 2021, S. 118 f.). Hier werden die Motivation der Auswandernden und der in der Nachkriegszeit vorherrschende Antisemitismus thematisiert. Dies wird mit einem Sachtext über jüdische Jugendbewegungen kombiniert. Durch die ansprechende Aufbereitung dieses Themas durch eine Graphic Novel und Sachtexte zur jüdischen Berufsfachschule bzw. jüdischen Jugendbewegungen eignet sich dieser Comic sehr gut zur Darstellung der Geschichte des Zionismus und der Emigration nach Israel (ebd., S. 131 ff.). Auch wenn sich diese Publikation nicht als Ganzschrift zur Thematisierung des Nahostkonflikts eignet, können einzelne Kapitel äußerst hilfreich für Lehrkräfte sein.

b) *this is not Uganda*: Beobachtungen aus Israel: Tine Fetz (2014)

Im 2014 erschienenen Comic *this is not Uganda: Beobachtungen aus Israel* skizziert die Comicautorin Tine Fetz auf 72 Seiten Beobachtungen aus dem israelischen Leben und verbindet diese mit historischen und gegenwärtigen Zitaten, etwa von David Ben-Gurion. Die ohne Erläuterung dargestellten Szenen stellen beispielsweise das Tote Meer, ein Denkmal von Theodor Herzl oder soziale Proteste in Tel Aviv dar und erfordern viel Vorwissen, etwa zur Geschichte des Zionismus und den auf den Zionistenkongressen geführten Debatten wie dem Vorschlag eines jüdischen Staates in Afrika. Insgesamt scheinen zwar einzelne Zitate und einzelne Szenen durchaus für den Unterricht in der Sekundarstufe II geeignet, das Buch als Ganzschrift jedoch kaum.

c) Tunnel: Rutu Modan (2020)

Ein weiterer Comic ist *Tunnel* (2020) der israelischen Comicautorin Rutu Modan, der die Suche einer Gruppe

israelischer Archäolog\*innen nach historischen Artefakten thematisiert. Da sich der vermutete Fundort jedoch auf bzw. unter der palästinensischen Seite der Sperranlage befindet, wird diese und die damit auftretenden Implikationen verarbeitet. Aufgrund des themenbezogenen Zugangs erscheint das Buch auch für die Sekundarstufe I geeignet. Während der Geschichte werden etwa die unterschiedlichen Zonen in den besetzten Gebieten im Westjordanland thematisiert (Modan 2020, S. 46 f.). Besonders interessant sind die Abschnitte des Buches, in denen die Politisierung von archäologischen Grabungen verdeutlicht wird. So kommentiert ein Rabbiner die Suche in den besetzten Gebieten: „was immer ihr dort findet, kann die Verbindung zwischen dem Volk Israel und dem Land Israel beweisen. Man könnte dort Juden ansiedeln“ (ebd., S. 63). Ein palästinensischer Charakter fürchtet hingegen historische Funde: „[der Fund] wird den ganzen Berg für Juden noch heiliger machen als die Klagemauer. Sie werden die Dörfer zerstören, uns vertreiben und auf unserem Land eine Siedlung errichten“ (ebd., S. 46). Auch wenn der Comic nicht primär den Nahostkonflikt thematisiert, bietet er doch zahlreiche Gesprächsanlässe. Viele, möglicherweise vorurteilsbelastete Themen werden dargestellt. Aufgrund der Länge von 275 Seiten bietet sich die Lektüre primär für Projektarbeiten oder fächerübergreifendes Unterrichten an.

d) Blutspuren: Rutu Modan (2006)

In ihrer 2006 erschienenen Graphic Novel *Blutspuren* behandelt die israelische Autorin Rutu Modan auf circa 160 Seiten die Suche nach einer Person, die möglicherweise bei einem Terroranschlag in Israel ums Leben gekommen ist. Auf der Suche werden vorrangig Familien- und Beziehungskonflikte behandelt. Zwar können Schüler\*innen etwas über die orthodoxe Begräbnisgesellschaft und Soldat\*innen erfahren, doch werden diese Themen nur am Rande dargestellt. Dementsprechend kann dieser Comic nicht als Ganzschrift empfohlen werden. Für einzelne Segmente lassen sich jedoch möglicherweise Einsatzmöglichkeiten finden.

### Fazit

Die vorgestellten Comics zeigen vielfältige Zugangsmöglichkeiten zum Nahostkonflikt. Die unterschiedlichen Perspektiven etwa von Schüler\*innen oder Reisenden, die jeweils ihre Berechtigung haben und je nach Situation angewendet werden können, sollten jedoch für den Einzelfall der jeweiligen Lerngruppe abgewogen werden. Prinzipiell kann bei der Unterrichtsvorbereitung mit den vorgestellten Graphic Novels ein Fokus auf der Vermittlung von Empathie für den Alltag der Menschen und von Sachwissen liegen. Bei einem Zugang, der auch Sachwissen vermitteln soll, muss der Comic präzise geprüft und gegebenenfalls durch zusätzliches Material ergänzt werden, wie etwa in *Mehr als 2 Seiten* oder *Nächstes Jahr in* geschehen. Lehrkräfte sollten zudem überlegen, ob sie Graphic Novels als Ganzschrift oder nur in Ausschnitten einsetzen, wobei sich auch die Zeitfrage stellt. Beide Optionen bieten Vor- und Nachteile, so kann das reine Lesen von Comics vielleicht Empathie schaffen, aber drängende Sachfragen

nicht beantworten, während das Zerstückeln eines Comics in zahlreiche Arbeitsaufträge den Genuss einer Ganzschrift und den emotionalen Zugang zur Thematik zerstören kann. Insgesamt liegen die Stärken von Graphic Novels als Unterrichtsmedium wohl eher im emotionalen Zugang als in der Vermittlung von Sachwissen. Der große Vorteil einer Graphic Novel ist das geringere sprachliche Niveau, was sie in vielen Schulformen einsetzbar macht. Dies erscheint insbesondere in der Sekundarstufe I vorteilhaft, da bei Sachtexten teilweise drastische didaktische Reduktionen vorgenommen werden müssen, sodass Inhalte möglicherweise verfälscht oder unvollständig wiedergegeben werden. Natürlich bedarf auch eine Graphic Novel einer spezifisch methodischen Herangehensweise, die den Schüler\*innen vermittelt werden muss und sinnvollerweise mit anderen Fächern verknüpft werden kann. Allgemein stellt sich jedoch die Frage, ob ein derartiger Konflikt und das damit verbundene Leid der betroffenen Personen adäquat durch einen Comic ausgedrückt werden können. Stellt der einzelne Comic die Szenerie in einer angemessenen Form dar oder kommt es zu einer Verharmlosung? Sollten etwa Terroranschläge oder einschlagende Raketen durch ein „Boom“ dargestellt werden? Diese Überlegungen sollten nicht nur vor der Überprüfung des Unterrichtsmaterials, sondern auch in Bezug auf die Reife und das Alter der Schüler\*innen angestellt werden.

In eigenen Unterrichtsstunden zum Nahostkonflikt mit Graphic Novels wurde dem Autor klar, wie verfestigt antisraelische Meinungen der Schüler\*innen sein können. Die Schüler\*innen sollen jedoch durch den Politikunterricht in die Lage versetzt werden, ein kriterienorientiertes Urteil abzugeben. Dies kann durch das Aufgreifen gängiger Narrative in Graphic Novels und das Gegenüberstellen kontroverser Positionen geschehen. Die Unterrichtskriterien von Rosa Fava haben sich dafür insgesamt als geeignet gezeigt. Auch das Kriterium, das Rassismus gegenüber Palästinenser\*innen verhindert werden sollte, ist sinnvoll. Dies ist insbesondere auch bei Schuldzuschreibungen zu beachten, wenn etwa der politische Stillstand durch *typisch palästinensische* Eigenschaften erklärt und so rassistisch geprägte Denkmuster reproduziert werden. Zudem sollte eine ausgewogene Beteiligung von israelischen und palästinensischen Akteuren angestrebt werden. In fast allen Comics wird jedoch die israelische Seite überrepräsentiert, palästinensische Akteure kommen kaum zu Wort.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich ein Großteil der untersuchten Comics zum Unterrichten des Nahostkonfliktes und somit auch zum Irritieren von israelbezogenem Antisemitismus bzw. einer von diesem geprägten Sicht auf den Konflikt eignet. In Kombination mit den Kriterien Rosa Favas sollten Lehrkräfte Unterrichtseinheiten gestalten können, die vorhandene, simplifizierende Weltbilder irritieren und den Schüler\*innen die Möglichkeit für eine kriterienorientierte Urteilsbildung bieten.

## Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung Berlin (2021): De:hate report #3. Antisemitismus in der Popkultur. Israelfeindschaft auf Instagram, TikTok und in Gaming-Communitys, Berlin
- Bernstein, Julia (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen, Weinheim: Beltz Juventa
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz Juventa
- Brinkmann, Hannah (2021): Die jüdische Berufsfachschule Massada, in: Engelmann, Jonas et al. (Hrsg.), Nächstes Jahr in Comics und Episoden jüdischen Lebens, Mainz: Ventil Verlag, S. 118–135
- Can, Mehmet / Diel, Jamina / Eckelmann, Mathis (2020): mehr als 2 Seiten. Eine Reise von Neukölln nach Israel und in die palästinensischen Gebiete ([https://mehrals2seiten.de/files/MehrAls2Seiten\\_web.pdf](https://mehrals2seiten.de/files/MehrAls2Seiten_web.pdf); 3.10.2022)
- Delisle, Guy (2012): Jerusalem. Chronicles from the holy city, London: Random House
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.) (2015): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Göttingen: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung – Eckert. Expertise. Band 5
- Fava, Rosa (o. J.): Lehr- und Lernmaterial zum Nahostkonflikt und Antisemitismus (<https://www.anders-denken.info/informieren/lehr-und-lernmaterial-zum-nahostkonflikt-und-antisemitismus>; 3.10.2022)
- Fetz, Tine (2014): this is not Uganda. Beobachtungen aus Israel, Berlin: Jaja Verlag
- Glidden, Sarah (2010): how to understand Israel in 60 days or less, New York: DC Comics
- Modan, Rutu (2021): Blutspuren, Hamburg: Carlsen
- Modan, Rutu (2020): Tunnel, Hamburg: Carlsen
- Sacco, Joe (2001): Palestine, London: Random House
- Salzborn, Samuel (2021) (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa
- Scholars for Peace in Middle East, Germany / Arbeitsgemeinschaften der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen, Hannover, Oldenburg und Ostfriesland (Hrsg.) (2015): Pädagogik des Ressentiments. Das Israelbild in deutschen Schulbüchern, Oldenburg

Franziska Wittau

## Zeeob.com: Ein Social Media-Generator

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

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

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

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

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

### 2. Schlussfolgerungen für die politische Bildung

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

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

darüber hinaus Medien auch selbstbestimmt als Mittler für ihre eigenen subjektiven wie kollektiven Anliegen einsetzen zu können“ (Materna et al. 2022). Diese Fähigkeiten können als wesentlicher Beitrag für das mündige politische Urteilen und Handeln in zunehmenden digitalisierten Gesellschaften betrachtet werden. Sie sind damit unmittelbar anschlussfähig sowohl an die Kernzielsetzungen politischer Bildung als auch an Forderungen einer interdisziplinären Förderung digitaler Kompetenzen beispielsweise im so genannten Dagstuhl-Dreieck (GI 2016). Dieses betont, dass die Auseinandersetzung mit der digital vernetzten Welt immer auch die gesellschaftlich-kulturellen Wirkungen der Digitalisierung in den Blick nehmen muss.

**3. Das Tool zeeob.com**

Die (englischsprachige) Homepage zeeob.com wurde ursprünglich für die Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftler\*innen entwickelt und soll diese dabei unterstützen, Social Media-Marketingkampagnen zu entwickeln. Das Tool eignet sich allerdings genauso gut, um die bildhafte Kommunikation von Informationen in sozialen Netzwerken sowie die einfache Ausnutzung dieser im Rahmen von Fake News-Kampagnen zu re- und / oder dekonstruieren. Zeeob.com bietet dabei die Möglichkeit, Posts von Instagram, TikTok, Facebook und Snapchat, Tweets von Twitter sowie private Chats bei Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat, WhatsApp und iMessage zu generieren. Am Beispiel Instagram wird nachfolgend kurz aufgezeigt, wie detailliert und schnell solche Posts gestaltet werden können. Im Screenshot (Abb. 1, S. 48) sind dabei die einzelnen gestaltbaren Elemente sowohl im Generator als auch im fertigen Produkt (dem Instagram-Post) sichtbar. Die tabellarische Übersicht erläutert die nummerierten Elemente nochmals genauer.

9	Zeitpunkt der Veröffentlichung des Posts	
10	Sichtbarkeit der Headline	Möglichkeit der Ausblendung der Headline mit Angaben zu Accountbesitzer*in, Ort des Posts, Informationen zum Folgendenstatus sowie ob es sich um eine Story handelt.
11	Folgen/Following	Zeigt an, ob man dem Account bereits folgt oder nicht.
12	Verifiziertes Profil	Verifizierungen sollen die Authentizität der Konten bestätigen. Verifiziert werden vor allem Konten größerer Unternehmen oder namhafter Personen mit i.d.R. vielen Followern.
13	Story Circle	Zeigt an, ob der Post eine Instagram-Story ist. Stories verschwinden nach 24 h von selbst aus dem Profil (Ausnahme: Speicherung der Story durch Account-Betreiber*innen in den Highlights).
14	Infopunktchen	Informationen zum Post und Account-Betreiber Möglichkeiten zum Entfolgen sowie Melden von Beiträgen.
15	Postreaktionen	Bei einem Like des Posts färbt sich das Herzchen rot.
16	Kommentieren	Möglichkeiten des Absetzen eines Kommentars durch eine*n andere*n User*in.
17	Kommentare	Gestaltung der Kommentare anderer User*innen (siehe auch Element 8)

Tabelle 1: Gestaltbare Elemente des Generators

Nr.	Gestaltbares Element des Posts	Erläuterungen zum Element
1	Profilbild	Das Profilbild des Postenden, findet sich über jedem Post dieser Person / Institution.
2	Gepostetes Bild	
3	Name des Accounts	Name der*des Postenden
4	Geposteter Text	Text zum Bild / Bildunterschrift (je kürzer und prägnanter, desto besser)
5	Geo Tag	Ort, von dem aus der Post abgesendet wurde.
6	Likes	Anzahl der Likes, die der Post bisher bekommen hat.
7	Show / Hide More	Hinter längeren Nachrichten wird „... more“ angezeigt, nur der kürzere Beginn der Nachricht ist direkt sichtbar. Wollen User*innen die gesamte gepostete Nachricht lesen, müssen sie auf „... more“ klicken.
8	Zeige mehr Kommentare	Bei einem Klick auf diesen Punkt werden alle Kommentare anderer User*innen angezeigt.

Die Gestaltung der Posts selbst ist dank der Vorprogrammierungen der Homepage vergleichsweise einfach und wenig zeitaufwändig. Mehr Zeit sollte hingegen in die Entwicklung eines sinnvollen Konzeptes für den Post gelegt werden. Kernfragen, die die Lernenden in diesem Zusammenhang beantworten müssen, sind etwa die Frage nach dem Account, für den ein Post generiert werden soll sowie vor allem nach dem geposteten Inhalt selbst. Beispielsweise lassen zu starke Übertreibungen Posts schnell wenig glaubwürdig erscheinen. Gleiches gilt für die Anzahl an Followern oder Kommentaren.

**4. Die Kultur der Digitalität reflektieren – Ein Unterrichtskonzept für den handlungsorientierten Einsatz von zeeob.com in der Sekundarstufe II**

Handlungsorientierte politische Bildung kann und sollte sich nicht im Handeln allein – im konkret vorliegenden Fall aus der Gestaltung eines Posts – erschöpfen. Vielmehr bedarf es einer kritisch-reflexiven, theoriegeleiteten Beurteilung der Ergebnisse, die der Forderung der Verbindung von Denken und Handeln entspricht (Reinhardt 2016, S. 107; Wohnig 2022, S. 255 ff.). Aufbauend hierauf

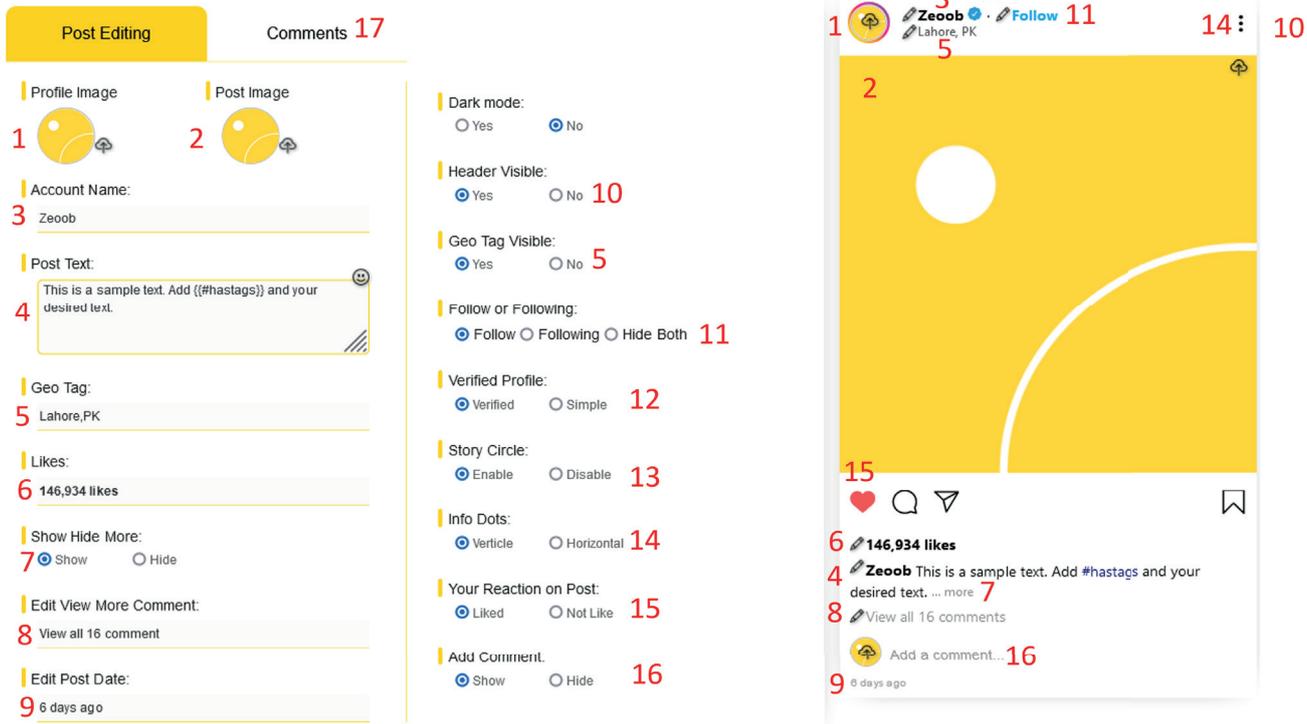


Abb. 1: Screenshot zeob.com

kann nicht nur eine Sensibilisierung der Lernenden für ihr eigenes Verhalten als User\*innen erfolgen, sondern auch das Verständnis für die Wirkmechanismen der Kultur der Digitalität und deren Konsequenzen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft gestärkt werden. Ein Schwerpunkt kann und sollte dabei auf den digitalen Bildkulturen und der mit ihnen verbundenen bildhaften Kommunikation liegen. Dies trägt zur Entwicklung jener Kompetenzen bei, die laut der weiter oben bereits zitierten ICIL-Studie zahlreiche Lernende (noch) nicht verfügen.

Das (im weitesten Sinne) politische Handeln der Gestaltung des Posts dient dabei als Anlass einer politischen Wissensaneignung über die Kultur der Digitalität, die als Gesellschaftsdiagnose in hohem Maße anschlussfähig an gleich mehrere Inhaltsfelder des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften in der Sekundarstufe II ist, z. B.:

- IF 2 (Politische Strukturen, Prozesse und Partizipationsmöglichkeiten), hier insb. digitale Partizipationsmöglichkeiten in der Demokratie sowie Gefährdungen der Demokratie
- IF 5 (Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung), hier insb. Gesellschaftlicher/sozialer Wandel, Folgen der Digitalität für den sozialen Zusammenhalt
- IF 1 (Marktwirtschaftliche Ordnung), hier insb. Akteure im marktwirtschaftlichen System (z. B. (Influencer) Marketing in digitalen Ökonomien) (MSW 2013)

Die Strukturierung der Unterrichtseinheit kann dabei in Anlehnung an die Ausführungen Alexander Wohnigs

zur Handlungsorientierung (2022, S. 255) erfolgen (Tab. 2). Die beispielhafte Darstellung orientiert sich an den Inhaltsfeldern 2 und 5. Im Vorfeld der eigentlichen Unterrichtsreihe bedarf es einer Einführung in die Thematik. Hier kann beispielsweise eine Analyse existierender Posts zu politischen Themen mit dem Schwerpunkt auf den Mechanismen bildhafter Kommunikation erfolgen (z. B. mit Hilfe des Materials von Robert Hummer zu Instagram-Posts zur letzten Generation in diesem Heft PL 1-2/2023).

Reihenthema: Soziale Netzwerke – Chance oder Gefahr für die politische Teilhabe in der Kultur der Digitalität?	
Handeln erfahren und reflektieren	Entwurf und Gestaltung eigener Instagram-Posts mit Hilfe des Tools zeob.com inkl. Gallery-Walk zur Präsentation der Arbeitsergebnisse (In Abstimmung mit der Lerngruppe kann hierbei ein spezifischer Fokus gesetzt werden, z. B. Fake News, Kommunikation kommunal- oder schulpolitischer Anliegen o.a.)
Politische Wissensaneignung	(Politische) Kommunikation in der Kultur der Digitalität: Auseinandersetzung mit Felix Stalders Theorie der Kultur der Digitalität (beispielhaftes Material M1, M2 zu den Grundformen der Digitalität); Implikationen für die Informationsversorgung und Meinungsbildung auf Instagram (vgl. Kümpel / Rieger 2020, S. 31 ff.)

Erkennen der eigenen Interessen	Differenzierung und Diskussion eigener Interessen im Vergleich zu Konzerninteressen. Hier ggf. Überarbeitung der erstellten Posts mit zeeob.com möglich
Urteile bilden	Stellungnahme zu Chancen und Grenzen politischer Kommunikation in der Kultur der Digitalität

Tabelle 2: Handlungsorientiertes Unterrichtskonzept zu Instagram

Alternativ kann zeeob.com (entsprechend seiner ursprünglichen Konzeption) auch für die handlungsorientierte Gestaltung von Werbung / Marketing und damit für die ökonomische Bildung eingesetzt werden. Da v.a. Influencer-Marketing auf die Wirkmechanismen der Kultur der Digitalität arbeitet, lässt sich M1 auch in dieser Reihe einsetzen.

**5. Übersicht über die Materialien**

Soziale Netzwerke – Chance oder Gefahr für die politische Teilhabe in der Kultur der Digitalität?		
Basistexte	Titel	
B1	Kultur der Digitalität statt Digitalisierung: Unübersichtliche Zeiten	Printversion / Download
B2	Grundformen der Digitalität	Printversion / Download
Arbeitsblätter		
AB1	Aufgaben und Tabelle zum Eintragen	Printversion / Download

**Literatur**

Appel, Markus / Doser, Nicole (2020): Fake News, in: Appel, Markus (Hrsg.): Die Psychologie des Postfaktischen. Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait und Co. Berlin: Springer, S. 9–20

Eickelmann, Birgit et al. (2019): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im zweiten internationalen Vergleich, in: Eickelmann, Birgit et al. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, S. 113–136

Götz, Maya / Prommer, Elizabeth (2020): Geschlechterstereotype und Soziale Medien. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, Berlin

Kohout, Annetra / Ullrich, Wolfgang (2022): Vorwort, in: Dies. (Hrsg.): Digitale Bildkulturen. GIFs, Memes, Modebilder, Body-Bilder und Gesichtserkennung. Bonn: bpb, S. 7–12

Kümpel, Anna Sophie / Rieger, Diana (2020): Kann Instagram auch Politik? Beeinflussung der Informationsnutzung und Effekte für die Meinungsbildung durch politische Inhalte. Berlin (<https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Kann+Instagram+auch+Politik.pdf/e8c04db5-0be9-101f-12d6-1b57dd64add3?version=1.0&t=1597911238796>; 12.3.2023)

Materna, Georg et al. (2022): Medienarbeit in Projekten der universellen Extremismusprävention. Handlungsorientierte Ansätze am Schnittpunkt von Medienpädagogik, politischer Bildung und Präventionsarbeit, in: Reinke de Biutrago, Sybille (Hrsg.): Radikalisierungsnarrative online. Perspektiven und Lehren aus Wissenschaft und Prävention. Wiesbaden: Springer VS, S. 301–327

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): JIMplus 2022. Fake News und Hate Speech ([https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus\\_2022/JIMplus\\_Charts\\_2022\\_fuer\\_Website\\_pdf.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2022/JIMplus_Charts_2022_fuer_Website_pdf.pdf); 20.2.2023)

Reinhardt, Sibylle (2016): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen

Stalder, Felix (2017): Grundformen der Digitalität (<https://agora42.de/grundformen-der-digitalitaet-felix-stalder/>; 20.2.2023)

Wampfler, Philippe (2018): Generation „Social Media“. Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Wohnig, Alexander (2022): Handlungsorientierung, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 251–259

## Basistext

**Soziale Netzwerke – Chance oder Gefahr für die politische Teilhabe in der Kultur der Digitalität?****Basistexte****B1: Kultur der Digitalität statt Digitalisierung: Unübersichtliche Zeiten**

*Digitalisierung steht nicht bloß für Phänomene wie Automatisierung oder digitale Massenkommunikation, sondern viel grundlegender für einen Wandel unserer Lebenswelt, der auch unser Selbstverständnis und das Verständnis von Gesellschaft insgesamt betrifft.*

- [Um] das Jahr 2000 [hat] ein Epochenwechsel stattgefunden [...]. Am besten lässt sich dieser Epochenwechsel anhand der rasanten Ausbreitung des Internets nachverfolgen. [...] Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive ist der zentrale Aspekt dieser neuen (Informations-)Umgebung ihre grundsätzliche Unübersichtlichkeit. Die bisherige Ordnung wurde hergestellt durch Medien, die Informationen vor [...] der Veröffentlichung [filterten] und so eine gewisse Übersichtlichkeit produzierten. In dieser Ordnung konnten viele rezipieren [= einen Text, ein Kunstwerk als Leser\*in, Hörer\*in oder Betrachter\*in sinnlich erfassen], aber nur wenige publizieren [= veröffentlichen]. In der neuen (Un-)Ordnung kann (und muss) jeder selbst publizieren. Facebook, als das offensichtlichste Beispiel, ist darauf aufgebaut, dass jeder seiner [knapp 3] Milliarden Nutzer über Informationen verfügt, die er gerne anderen mitteilen – also publizieren – möchte. Auf Facebook und anderswo geschieht das weitgehend ohne zentrale Filterung. Diese setzt erst nach der Veröffentlichung ein: mittels der konstanten Bewertung der publizierten Inhalte. [...] Das Spektrum der Meinung und Orientierungen, die heute an die Öffentlichkeit gelangen, ist um ein Vielfaches größer, als es auch die beste Zeitungsredaktion hätte abbilden können. Selbstverständlich ist nicht jede dieser Meinungen konstruktiv oder begrüßenswert. Aber es käme niemand auf die Idee, wegen „fake news“ oder anderer problematischer Entwicklungen ein Redaktionssystem einzuführen, das darüber entscheidet, was online publiziert werden darf und was nicht. Alleine die Tatsache, dass das so ist, zeigt bereits, dass es kein Zurück mehr gibt.
- Allerdings folgt aus der grundsätzlichen Unübersichtlichkeit, dass sich jeder selbst in der chaotischen Informationssphäre zurechtfinden muss. Die Aufgabe der Filterung der Informationen und damit der Orientierung [folgt] dabei drei Formen des Ordners [...]: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität.

*Quelle: Stalder, Felix: Grundformen der Digitalität. Online abrufbar unter: <https://agora42.de/grundformen-der-digitalitaet-felix-stalder/> (12.3.2023)*

**B2: Grundformen der Digitalität**

- Referentialität:** Durch die Tatsache, dass Inhalte, Texte und Bilder nicht mehr nur noch durch klassische Medien (Zeitungen, Fernsehen etc.) veröffentlicht werden können, sondern prinzipiell von jede\*r User\*in des Internets, macht das Auswählen, Zusammenführen und auch Verändern bestehender Informationen zu einer Aufgabe der User\*innen. Sie müssen entscheiden, was ihnen wichtig genug ist, um es mit anderen zu teilen. Formen wie Memes machen es dabei möglich, Inhalte nicht mehr nur noch so weiter zu geben, wie sie aufgefunden werden, sondern diese auch in neue Kontexte einzubetten. Die sozialen Medien mit ihren Möglichkeiten des „likens“ und „sharens“ sind genau darauf ausgerichtet: Dinge können aus der schier unübersichtlichen Flut von Informationen herausgepickt und mit anderen geteilt werden. Informationen und Inhalte werden dabei umso glaubwürdiger, je mehr Nutzer\*innen sie liken oder teilen. Es entsteht ein so genanntes „Referenzsysteme“, die die Aufmerksamkeit vieler Nutzer\*innen lenken können.
- Gemeinschaftlichkeit:** Die Tatsache, dass Liken und Teilen nur gemeinsam im Austausch mit anderen möglich ist, begründet die zweite Grundform der Orientierung im Netz: Gemeinschaftlichkeit. In der alltäglichen Kommunikation in den sozialen Medien ist die wichtigste Ressource die Aufmerksamkeit anderer Nutzer\*innen und deren Feedback. Innerhalb dieser Gemeinschaft wird aber nicht nur die Aufmerksamkeit der einzelnen Mitglieder aufeinander gelenkt. Die Gemeinschaft bzw. Community ist darüber hinaus ein Filter, der mitbestimmt, wie ihre Mitglieder die Welt wahrnehmen und interpretieren. Das kann zu einem selektiven, stark eingeschränkten Medienkonsum führen. Dadurch, dass man sich in sozialen Netzwerken nur noch mit Gleichgesinnten austauscht, bekommt man nur noch die eigene Meinung gespiegelt, was zu einer Verengung der Weltsicht führt. In den Kommunikationswissenschaften spricht man vom so genannten Echokammer-Effekt.
- Algorithmität:** Da Milliarden von Nutzer\*innen in sozialen Netzwerken einen dauernden Strom von Informationen und Inhalten produzieren (z.B. kommen auf Instagram jeden Tag 95 Millionen Fotos zu den be-

reits bestehenden 40 Milliarden Fotos hinzu), helfen Maschinen, die sonst unübersichtliche Informationsmenge (vor-) zu ordnen. Ein\*e einzelne\*r User\*in kann die Milliarden von Posts und Fotos überhaupt nicht überblicken. Deshalb braucht es Algorithmen, die bestimmen, welche Nutzer\*innen welche Inhalte zu sehen bekommen oder nicht. Der Instagram-Algorithmus berücksichtigt dabei Hunderte von Faktoren wie Nutzerhistorie (was habe ich mir bis jetzt angeschaut), Standort, Profildaten (Alter, Geschlecht usw.), aber auch Beliebtheit innerhalb der Community. Das kann auf der einen Seite hilfreich sein, weil sich Nutzer\*innen sonst im Netz verlieren würden. Es kann aber andererseits auch den oben bereits beschriebenen Echokammer-Effekt verstärken. Zudem setzen die Konzerne Algorithmen nicht uneigennützig ein. Wenn Nutzer\*innen vor allem solche Inhalte angezeigt werden, die sie besonders interessieren, führt das zu einer höheren Verweildauer auf den Netzwerken. Da sich die Netzwerke weitestgehend über Werbung finanzieren und Werbekunden für solche Anzeigen, die länger betrachtet wird, auch mehr bezahlen, liegt es im Interesse der Internetkonzerne Nutzer\*innen solche Inhalte anzuzeigen, für die sie sich auch interessieren.

Die Ordnungsformen der Digitalität (Referentialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität) helfen, die Unübersichtlichkeit der Informationen im Internet übersichtlicher werden zu lassen. Das bedeutet für die sozialen Netzwerke, dass solche Beiträge glaubhafter und auch erfolgreicher sind, die klare Referenz auf andere Beiträge haben bzw. diese kreativ verarbeiten (=Referentialität), dabei einer vergleichsweise großen Community mit ähnlichen Ansichten und Interessen zugänglich sind (=Gemeinschaftlichkeit) und die Grundbedingungen der Algorithmizität mitdenken (etwa durch das Erleichtern der Wiederauffindbarkeit durch virale Hashtags).

Quelle : Autorinnentext

**Arbeitsblatt**

**Soziale Netzwerke – Chance oder Gefahr für die politische Teilhabe in der Kultur der Digitalität?**

**Arbeitsblatt AB1**

**Aufgaben**

1. Erläutert mit Hilfe der Basistexte B1 und B2, warum Felix Stalder, auf den die Kultur der Digitalität zurückgeht, die Digitalisierung als einen Epochenwechsel versteht. Tipp: Felix Stalder sieht den Epochenwechsel weniger in den veränderten technischen Möglichkeiten der Digitalisierung begründet als in ihren gesellschaftlichen Folgewirkungen. Überlegt in diesem Zusammenhang, welche Folgewirkungen dies sein könnten.
2. In B2 wird die These aufgestellt, dass erfolgreiche Nutzer\*innen sozialer Netzwerke die Grundformen der Digitalität berücksichtigen müssen. Ermittelt beispielsweise durch eine Recherche auf Instagram oder TikTok konkrete Elemente von Beiträgen, Posts und Kanälen bzw. Profilen, in denen Stalders Grundformen der Digitalität sichtbar werden.
3. Überträgt diese Elemente in die untenstehende Tabelle. Analysiert mit Hilfe der Tabelle eure Postings. Begründet mit Hilfe der Analyse, ob ihr die Grundformen der Digitalität auch in euren erstellten Postings berücksichtigt habt bzw. ob eure Postings noch optimiert werden könnten.

Grundform der Digitalität	Elemente von Beiträgen, Posts oder Profilen, in denen die Grundformen berücksichtigt werden	In den eigenen Postings berücksichtigt? Ggf. Optimierung der Postings möglich?
Referentialität		
Gemeinschaftlichkeit		
Algorithmizität	– Gesetzte Hashtags	

Robert Hummer

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

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

### 1. Politikunterricht im digitalen Zeitalter

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

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

### 2. Rahmenüberlegungen zum Praxisvorschlag

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

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

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

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

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

### 3. Ablaufstruktur und Erwartungshorizont

Der Unterrichtsvorschlag gründet auf einer zweiteiligen Struktur. Im Zentrum steht die Leitfrage, wie sich die Medienspezifika von Instagram auf die Darstellung und Deutung der Klimaproteste der „Letzten Generation“ auswirkt. Das Augenmerk liegt zunächst (AB1: M1) auf der Beschreibung, Analyse und Reflexion von Instagram-Posts unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Medien und Politik. Das Material besteht aus ausgewählten Posts, die sich auf denselben Sachverhalt beziehen und eine ähnliche Bildsprache verwenden, auf sprachlich-inhaltlicher Ebene jedoch Unterschiede aufweisen, die es mit Hilfe eines geschlossenen Aufgabenformats (AB1\_2) herauszufiltern gilt. Konkret bewegen sich die Darstellungen zwischen den Polen sachlich-neutral („Klimaaktivisten sägen ... ab“) und unsachlich-abwertend („Klima-Kleber enthaupten ...“). Lernende sollen zudem erkennen, dass eines der Postings über den politischen Hintergrund der Aktion nicht informiert. Diese Information ist jedoch Voraussetzung, um die Aktion im Spannungsfeld zwischen Legalität und Legitimität verorten zu können.

In einem nächsten Schritt wird die Analyse um Aspekte der politischen Themenlenkung erweitert (AB1\_3). Der Vorschlag sieht hierfür ein halboffenes Aufgabenformat vor, das für leistungsstärkere Gruppen auch geöffnet werden könnte (gilt auch für AB1\_2). Nach Absolvierung des Analyseblocks sollen die Lernenden die gewonnenen Erkenntnisse kritisch reflektieren (AB1\_4). Idealtypisch werden dabei auch negative Auswirkungen von abgeschlossenen politischen Kommunikationsräumen („Echokammern“) auf den Prozess der Meinungsbildung thematisiert. Die abschließend vorgesehene, eigenständige Bewertung der Aktion (AB1\_5) kann in heterogenen Gruppen divergent ausfallen. Etwaige undifferenzierte Gleichsetzungen von rechtlicher Illegalität und politischer Illegitimität sollten allenfalls von der Lehrperson problematisiert werden.

Der zweite Teil des Vorschlags (AB2: M2) sieht eine weiterführende Auseinandersetzung mit den Aktivitäten der „Letzten Generation“ vor. Als Material dienen zwei Memes, in denen sich vorherrschende Diskurspositionen in zugespitzter Form widerspiegeln. Beide Beispiele operieren mit populären Meme-Motiven und stellen ein didaktisch reduziertes Material dar. Das Aufgabendesign sieht abermals Beschreibung, Analyse und kritische Reflexion vor (AB2\_1-3). Im Rahmen der Reflexion sollen die Lernenden darüber nachdenken, wie sich die mediale Form (Memes) auf die kommunizierten Inhalte auswirkt und welche Problemlagen dabei mitschwingen (z.B. unzulässige Vereinfachungen). Dahingehend setzt Meme 1 die im demokratischen Rechtsstaat prinzipiell legitime Protestform des zivilen Ungehorsams mit „Terror“ gleich, während Meme 2 eine direkte Kausalität zwischen zwei prinzipiell separaten Teilaspekten des Regierungshandelns suggeriert.

Die abschließenden Aufgaben stehen im Zeichen der handlungsorientierten Erstellung eines eigenen

politischen Memes mit anschließender Reflexion. Den Lernenden sollte es frei überlassen bleiben, mit welchem der beiden Memes sie arbeiten möchten. Die Aufgabe (AB2\_4) zielt primär darauf ab, das gewählte Meme mit einem Text und dazu gehörigen Hashtags in einen politisch plausiblen Sinnzusammenhang zu bringen. Von Seiten der Lehrperson ist zudem darauf zu achten, dass im Rahmen der Texte demokratische Debattenstandards eingehalten werden. Gruppenbezogene Abwertungen o. Ä. stehen außerhalb dieser Standards (vgl. Behrens et al. 2021, S. 53 ff.). Am Ende (AB2\_5) gilt es die Produkte im Plenum zu präsentieren. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf der Offenlegung und Diskussion der jeweils zugrunde liegenden Konstruktions- und Selektionsentscheidungen liegen.

### 4. Übersicht über die Materialien

Wie wirkt sich die Medienspezifika von Instagram auf die Darstellung und Deutung der Klimaproteste der „Letzten Generation“ aus?		
Basistexte	Titel	
B1	Die Klimaproteste der „Letzten Generation“	Printversion / Download
Arbeitsblätter	Titel	
AB1: M1	Drei Perspektiven auf eine Aktion der „Letzten Generation“ – Instagram-Posts von FAZ, Morgenpost und express.at	Printversion / Download
AB2: M2	Zwei Instagram-Memes zu den Aktivitäten der „Letzten Generation“	Printversion / Download

### Literatur

Behrens, Rico / Besand, Anja / Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule, Frankfurt/M.: Wochenschau

Bernhardt, Petra / Liebhart, Karin (2020): Wie Bilder Wahlkampf machen, Wien: Mandelbaum

Calmbach, Marc et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn: bpb

Celikates, Robin (2022): System Change, Not Climate Change? Ziviler Ungehorsam im Zeichen der Klimakatastrophe, in: APuZ, 72. Jg. (21-22), S. 9–14

Hummer, Robert / Mattle, Elmar / Mörwald, Simon (2022): Visuelle Politik als Gegenstand politischen Lernens. Grundlagen – Herausforderungen – Empfehlungen, in: Dies. (Hrsg.): Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien. Salzburg: Edition Tandem, S. 7–21

Oberle, Monika (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung, in: Gapski, Harald / et al. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn: bpb, S. 187–196

Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 4. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau

## Basistext B1: Die Klimaproteste der „Letzten Generation“

Die Gruppe „Letzte Generation“ ist ein Zusammenschluss von politischen Aktivistinnen und Aktivisten, die sich für eine aktive Klimaschutzpolitik einsetzen.

### Politische Ziele

Die Gruppe verfolgt das politische Ziel, durch Protestaktionen auf das Erreichen der gesetzlich verankerten *Klimaziele* (Klimaschutzgesetz) hinzuwirken. Nachdem Deutschland diese Klimaziele aus heutiger Sicht nicht erreichen würde, drängt die Gruppe auf strengere Maßnahmen zum Klimaschutz. Zu ihren *Forderungen* zählen z.B. der vollständige Ausstieg aus fossilen Energieträgern wie Kohle, Erdöl und Erdgas, die Einführung des Tempolimits 100 km/h auf Autobahnen und die dauerhafte Einführung des 9-Euro-Tickets im Bahnverkehr.

### Politische Aktionsformen

Die Gruppe ist im Jahr 2022 durch öffentlichkeitswirksame Aktionen *zivilen Ungehorsams* bekannt geworden. Robin Celikates (Freie Universität Berlin), der sich in seiner Forschung mit dem zivilen Ungehorsam beschäftigt, versteht darunter „*Protesthandeln, das absichtlich rechtswidrig (im Unterschied zu legalen Formen des Protests), prinzipienbasiert (im Unterschied zu ‚gewöhnlichen‘ Straftaten oder ‚unmotivierter‘ Randale), [...] und darauf ausgerichtet ist, politische, soziale und rechtliche Veränderungen herbeizuführen [...], ohne dabei organisierte physische Gewalt anzuwenden (im Unterschied zum militanten Aufstand).*“

Die Aktionen der „Letzten Generationen“ können in zwei Gruppen eingeteilt werden:

- Manche Aktionen arbeiten mit symbolischen Handlungen. Ein Beispiel dafür ist jene Aktion zu Weihnachten 2022 in Berlin, als Aktivistinnen dem Weihnachtsbaum am Brandenburger Tor die Spitze absägten (als Symbol für die Spitze der Klimakatastrophe).
- Andere Aktionen verfolgen das Ziel, gesellschaftliche „Normalität“ gezielt zu stören. Beispiele dafür sind die menschlichen Straßenblockaden, die in zahlreichen Städten durch Ankleben von Hand- und Fußflächen errichtet wurden.

### Unterscheidung: Legalität – Legitimität

- Aktionen zivilen Ungehorsams liegt immer eine absichtliche, politische motivierte Übertretung von bestehenden Gesetzen zugrunde. Sie sind deshalb illegal.
- Legalität (Erlaubtheit) und Legitimität (Zulässigkeit) sind jedoch nicht dasselbe. So können Protestformen zivilen Ungehorsam in einer Demokratie legitim sein, obwohl sie nicht legal sind.
- Robin Celikates etwa ist der Auffassung, dass die Proteste der „Letzten Generationen“ grundsätzlich legitim sind, da sie gewaltlos auf ein allgemeines Problem aufmerksam machen, um das sich der deutsche Staat gemäß seiner Verfassung kümmern muss. Nach Artikel 20a GG ist dieser dazu verpflichtet, „*auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen*“ zu schützen.
- Dennoch ist nicht jede Aktion der „Letzten Generation“ automatisch legitim. Die Rechtfertigbarkeit von Aktionen muss immer von Einzelfall zu Einzelfall beurteilt werden.

Quelle: Autorentext auf Grundlage von Robin Celikates (2022): *System Change, Not Climate Change? Ziviler Ungehorsam im Zeichen der Klimakatastrophe*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(21-22), S. 9–14.

Arbeitsblatt

**Arbeitsblatt AB1:**

**M1: Drei Perspektiven auf eine Aktion der „Letzten Generation“ – Instagram-Posts von FAZ, Morgenpost und exppress.at**



**Gefällt 5 800 Mal**  
**faz** 🌱 Die Gruppe "Letzte Generation" kürzt den Weihnachtsbaum am Brandenburger Tor, um ein Zeichen gegen die Erderwärmung zu setzen. Die Polizei nimmt drei Aktivist:innen in Gewahrsam. Mehr über die Aktion lest ihr auf [linkin.bio/faz](https://www.faz.net/aktuell/brandenburg/brandenburg-letzte-generation-kuerzt-weihnachtsbaum-17341888.html)  
 #LetzteGeneration #Weihnachten #Weihnachtsbaum  
 Alle 527 Kommentare ansehen  
 21. Dezember 2022

(Online: <https://www.instagram.com/p/Cmbnm8kjY6u/>; 5.5.2023)



**Gefällt 196 Mal**  
**morgenpost** „Das ist nur die Spitze des Weihnachtsbaums“ – Die "Letzte Generation" hat heute die Tanne am Brandenburger Tor beschädigt.  
 Sprecherin Aimée van Baalen sagt dazu: „Wir können uns nicht mehr darauf verlassen, dass unsere Lebensgrundlage gesichert ist. Deshalb wird unser friedlicher Widerstand auch an Weihnachten und im neuen Jahr nicht aufhören.“  
 #Berlin #LetzteGeneration #Aktivismus  
 Alle 94 Kommentare ansehen  
 21. Dezember 2022

(Online: <https://www.instagram.com/p/CmbWG5fhm5i/?igshid=MDJmNzVkJmY%3D>; 5.5.2023)



**Gefällt 23 Mal**  
**exppress.at** Jetzt geht es Weihnachtsbäumen an den Kragen. Klima-Kleber der Gruppe „Letzte Generation“ haben am Mittwoch den Weihnachtsbaum vor dem Brandenburger Tor in Berlin geköpft – und die Polizei sah dabei lange Zeit untätig zu. 📌 Den Link zu diesem Artikel finden Sie in unseren Storys.  
 #klima #klimawandel #klimaschutz #klimaaktivisten #klimakleber #letztegeneration #weihnachtsbaum #polizei #deutschland #berlin #brandenburgertor #news #nachrichten #exppressat  
 Alle 13 Kommentare ansehen  
 21. Dezember 2022

(Online: <https://www.instagram.com/p/Cmb62RiuRkf/>; 5.5.2023)

**Aufgaben**

- Beschreibe zunächst jedes Posting in jeweils 30 Wörtern. Achte (a) auf das Bild, (b) auf den Text im Bildbereich und (c) auf den Posting-Text (inklusive Hashtags).
- Arbeite heraus, was jeweils zum Sachverhalt gesagt wird und wie darüber berichtet wird. Kreuze an.

	Posting faz	Posting morgenpost	Posting exppress.at
Für die Beschreibung der beiden Personen werden neutrale Begriffe herangezogen.			
Für die Beschreibung der beiden Personen werden abwertende Begriffe herangezogen.			
Die Handlung wird eher sachlich dargestellt.			
Die Handlung wird eher unsachlich dargestellt.			
Es wird darüber informiert, dass mit der Aktion ein politisches Ziel verfolgt wird. Diese erscheint dadurch in erster Linie als politische Aktion.			
Über den politischen Hintergrund der Aktion wird nicht direkt informiert. Diese erscheint dadurch in erster Linie als Störaktion ohne tieferen Sinn.			

- Stell dir vor, du bist Politikerin oder Politiker. Du möchtest über deinen Instagram-Kanal auf die Aktion Bezug nehmen. Du beschließt, eines der drei Postings als Screenshot zu teilen und mit einem kurzen Kommentar zu versehen, der die Sache in die gewünschte politische Richtung lenken soll.
  - Entscheide dich für jenes Posting, das am ehesten zu deinen politischen Zielen passt.
  - Begründe deine Entscheidungen.

Fallbeispiel	Posting	Begründung
Politikerin A (erachtet die Aktionen der „Letzten Generation“ als notwendig und zulässig, setzt sich für eine aktive Klimapolitik ein)	<input type="checkbox"/> faz <input type="checkbox"/> morgenpost <input type="checkbox"/> exxpress.at	
Politiker B (steht den Protestformen der „Letzten Generation“ kritisch gegenüber, setzt sich jedoch für eine aktive Klimapolitik ein)	<input type="checkbox"/> faz <input type="checkbox"/> morgenpost <input type="checkbox"/> exxpress.at	
Politikerin C (lehnt sowohl die Aktionen der „Letzten Generation“ als auch eine aktive Klimapolitik entschieden ab)	<input type="checkbox"/> faz <input type="checkbox"/> morgenpost <input type="checkbox"/> exxpress.at	

- Mediale Darstellungen von politischen Sachverhalten sind nicht immer sachgemäß und ausgewogen. Argumentiere, in wie fern es für die politische Meinungsbildung ein Problem darstellt, wenn Medien Sachverhalte einseitig darstellen (siehe Aufgabe 2) und Politikerinnen oder Politiker solche Darstellungen weiterverbreiten (siehe Aufgabe 3).
- Bewerte die Aktion der „Letzten Generation“ abschließend selbst. Nimm sowohl auf das politische Anliegen als auch auf die gewählte Protestform Bezug. Beziehe den Basistext (B1) mit ein.

Arbeitsblatt

**Arbeitsblatt AB2:**

**M2: Zwei Instagram-Memes zu den Aktivitäten der „Letzten Generation“**

**Aufgaben**

- Beschreibe zunächst die beiden Memes in jeweils 30 Wörtern. Achte dabei (a) auf das Bild und seine Symbolik sowie (b) auf den Text.
- Politische Memes bringen häufig Kritik zum Ausdruck.
  - Arbeite heraus, gegen wen sich jeweils die Kritik richtet und was damit ausgesagt werden soll.
  - Interpretiere die Memes unter Bezugnahme auf den Basistext (B1).
- Beide Memes arbeiten mit Mitteln der Vereinfachung und Zuspitzung.
  - Überprüfe am Beispiel eines der beiden Memes, welche zusätzlichen Informationen nötig sind, um sich zu den angesprochenen Fragen eine differenzierte Meinung zu bilden.
  - Vervollständige den folgenden Text: „Auf Instagram verbreitete Memes sprechen politische Fragen oft vereinfacht und zugespitzt an. So auch dieses. Dabei zeigt sich, dass ...“
- Gestalte nun selbst ein Instagram-Posting, das deine Position zu den Protesten der „Letzten Generation“ mit Hilfe eines Memes zum Ausdruck bringt. Denke daran, dass du andere Menschen überzeugen oder zum Nachdenken bringen möchtest.
  - Wähle zunächst jenes Meme aus, das eher deiner Sichtweise entspricht.
  - Entwirf dann einen passenden Text dazu.
  - Finde für dein Posting auch passende Hashtags.
- Stelle abschließend dein Posting in der Klasse vor. Erkläre, (a) warum du dich für das jeweilige Meme entschieden hast, (b) welche Botschaft du vermitteln möchtest, (c) warum du den Text in genau dieser Form verfasst hast, (d) warum du genau diese Hashtags gewählt hast, (e) welche Informationen du weggelassen hast und (f) was daran problematisch sein könnte.



Meme 1



Meme 2

## Stellungnahme des Landesvorstandes zu den neuen Kernlehrplänen in der Sek. II

Das Ministerium für Schule und Bildung NRW hat in Vertretung durch den Staatssekretär Herrn Dr. Urban Mauer mit Schreiben vom 13.2.2023 im Rahmen der Verbändebeteiligung zu einer Stellungnahme gegenüber den geplanten Kernlehrplänen für die Sek. II gebeten. Wir drücken die Stellungnahme des Vorstandes der DVPB NW vom 24.2.2023 zum neuen Kernlehrplan „Sozialwissenschaften“ bzw. „Sozialwissenschaften/Wirtschaft“ ab:

Sehr geehrter Herr Staatssekretär  
Dr. Mauer,

die DVPB NW begrüßt die frühzeitige Einbeziehung der Verbände im Rahmen der Überarbeitung der Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Angesichts des kurzen Beteiligungszeitraums können die Veränderungsvorschläge zum bestehenden Kernlehrplan Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft nur allgemein ausfallen und nicht im gewünschten Detail erfolgen.

Der Kernlehrplan „Sozialwissenschaften“ bzw. „Sozialwissenschaften/Wirtschaft“ ist bisher fachlich wenig integrativ. Es findet eine disziplinäre Versäulung hinsichtlich der Benennung der Inhaltsfelder, der inhaltlichen Schwerpunkte sowie der Formulierung der jeweiligen Kompetenzen statt. Das widerspricht dem Charakter eines fachlich integrativ angelegten Unterrichtsfaches.

Eine integrative Perspektivierung auf die Lerngegenstände an den Schulen wird dadurch bisher erschwert. Die Möglichkeit und der Anspruch des interdisziplinären, integrativen und inhaltsfeldübergreifenden Unterrichts besteht zwar, wird aber konterkariert durch Schulbücher, die aufbauend auf dem bisherigen Kernlehrplan zumeist dominant mono-disziplinäre Zugänge auf einzelne Inhaltsfelder eröffnen.

Wir, die DVPB NW, empfehlen, die Inhaltsfelder im Lehrplan integrativ darzustellen. Die Inhaltsfelder sollten durchgehend sowohl aus politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Perspektive erschlossen werden, wobei unterschiedliche disziplinäre Gewichtungen in den einzelnen Inhaltsfeldern möglich sind. Die Schule muss Schüler:innen darauf vorbereiten, komplexe gesellschaftliche Entwicklungen, z. B. den Klimawandel, (De-)Globalisierung, Migration, Digitalisierung, zu erschließen und in ihnen politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich handeln zu können.

Diese Vorgehensweise könnte dazu beitragen, die (Interessen-)Konflikte im Feld zu beruhigen, die sich maßgeblich an der Frage entfachen, welche der Disziplinen Vorrang haben soll.

Dabei wäre es zudem mit Blick auf das Zentralabitur wünschenswert, die Theorien und Modelle zu benennen, die thematisiert werden sollen.

Des Weiteren empfehlen wir, folgende gesellschaftliche Herausforderungen im Lehrplan stärker zu berücksichtigen: (1) Soziale Konflikte und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (z. B. Polarisierung von Gesellschaften, soziale Desintegration, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Misogynie), (2) Digitalisierung(-prozesse): Auswirkungen auf Politik, Wirtschaft und Arbeitswelt sowie die Gesellschaft.

Gerne lassen wir Ihnen eine ausführlichere Expertise zukommen. Bitte sprechen Sie uns diesbezüglich an, sollte das gewünscht sein.

Mit freundlichen Grüßen  
der Vorstand der DVPB NW e. V.

**Bitte vormerken:**

**Das Landesforum 2023**

**„Dem Frieden der Welt dienen – Zeitenwende für die Politische Bildung?“**

**Montag, den 18.9.2023 von 10 bis 16 Uhr**

Das nächste Landesforum der DVPB NW wird wieder im Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum stattfinden. Die Mitglieder werden rechtzeitig Einladungen zur Veranstaltung erhalten. Informationen sind online auch unter [www.dvpb-nw.de](http://www.dvpb-nw.de) abrufbar.

## Der Landesvorstand sagt Danke an langjährige Mitglieder

Der am 22. August 2022 neu gewählte Landesvorstand der DVPB NW e.V. dankt folgenden langjährigen Vorstandsmitgliedern für ihre engagierte Arbeit:

*Hildegard Rühling*, die seit vielen Jahren insbesondere die Gesamtschulperspektive zur Politischen Bildung eingebracht hat.

*Prof. Dr. A. Szukala*, die im November 2022 zur stellvertretenden Bundesvorsitzenden der DVPB e.V. gewählt wurde. Sie hat maßgeblich an den Lehrplan-Stellungnahmen für das Schulministerium und an der Mitgestaltung der digitalen Veranstaltungsreihe 2021 „Nur wer wählt, kann mitbestimmen!“ mitgewirkt. Daneben hat sie für die Bundesebene den Kondolenzbrief zum Attentat auf den französischen Politiklehrerkollegen Samuel Paty 2020 verfasst.

*Andreas Wüste*, der bei der Gestaltung der digitalen Veranstaltungsreihe 2021 „Nur wer wählt, kann mitbestimmen!“, den Landesforen sowie in der Redaktion für die Zeitschrift „Politisches Lernen“ mitgewirkt hat. Erfreulicherweise ist er weiterhin Mitglied der Redaktion.

Ein besonders großes Dankeschön gilt *Helmut A. Bieber*

Lieber Helmut,

das Zitat von Max Weber, wonach Politik „ein starkes langsame Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich“ bedeute (Politik als Beruf, 1919), kennzeichnet Dein langes und nachhaltiges ehrenamtliches Engagement im Landesvorstand der DVPB NW e.V. über 36 Jahre von 1986 bis 2022 und ab 1990 für den Bundesvorstand.

Du bist nach deiner Mitgliedschaft (1983) seit 1986 Motor der DVPB NW Verbandsarbeit, warst Stv. Landesvorsitzender (1986–1988), Landesvorsitzender (1988–1992), Geschäftsführer und z.T. auch kommissarischer Schatzmeister (1992–2014) und Beisitzer im Landesvorstand (2014–2022).

### **Du bist ein Urgestein der DVPB NW!**

Du bist immer mit Herzblut bei der Sache und ein Teamplayer! Dein besonderes Augenmerk gilt auf der Basis Deines Demokratieverständnisses und Deiner Erfahrungen als Lehrer für Sozialwissenschaften der Verankerung der Politischen Bildung in allen Schulformen landes- und bundesweit. Um den demokratischen Bildungsauftrag zu erfüllen, setzt du dich für die Unabhängigkeit der demokratischen Teilhabechancen von der sozialen Herkunft und der besuchten Schulform ein, damit Politische Bildung allen Bürgerinnen und Bürgern gleichermaßen zum Erwerb der Demokratiekompetenz ermöglicht wird.

Nun einige Schlaglichter aus der Vielfalt deiner nachhaltigen Aktivitäten und Initiativen:

### **Landesforum**

Du hast die jährlichen Landesforen seit 1984 institutionalisiert, die mit ihrer thematischen Vielfalt und der hohen Teilnehmendenanzahl (bis zu 250 TN) zum Markenzeichen unseres Verbandes geworden sind. Sie dienen der Fortbildung und der Vernetzung der Politiklehrkräfte und auch unserer Mitglieder aus der nonformalen Bildung. Gerne werden sie auch von ganzen Sowi-Seminaren besucht.

### **Weiterbildung und Fortbildung in NRW**

Du hast dich von 1987 bis 2007 als Moderator in der unterregionalisierten Lehrkräftefortbildung der Bezirksregierung Düsseldorf engagiert und unter anderem die Kooperation mit den Fortbildungen der Deutschen Bundesbank initiiert. Die Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Loy vom Fortbildungsbereich der Bundesbank hat vielen Lehrkräften Einblicke in die Geldpolitik geliefert und auch den Besuch der Bundesbank in Frankfurt ermöglicht. Unvergessen ist für mich dabei der Austausch mit dem Bundesbankpräsidenten Jens Weidmann über geldpolitische Kontroversen bezüglich ihrer Wirksamkeit auf die Verteilungsgerechtigkeit.

### **Verankerung der politischen Bildung in Brandenburg nach 1989**

Du gehörtest, wie mir Sibylle Reinhardt berichtet hat, zu der Gruppe von Politischen BildnerInnen, die sich schon ab Frühjahr 1990 im Rahmen des postgradualen Studiengangs Politische Bildung (Kooperationsprojekt der Bundesländer NRW & Brandenburg sowie der FU Berlin von 1990 bis 1994) in neun Studienwochen immer auf Augenhöhe in der Weiterbildung der Politiklehrkräfte in Brandenburg engagiert. Unsere Verbandszeitschrift „Politisches Lernen“ erhält der Verband Brandenburg bis heute als Zeichen der freundschaftlichen Verbundenheit.

### **Start der E-Mailbriefe seit 9/11/2001**

Als Politiklehrkräfte dich gefragt haben, wie sie die Thematik 9/11 im Unterricht gestalten könnten, hast du dieses damals noch innovative Werkzeug gestartet, das zum Markenzeichen unseres Verbandes geworden ist, wie die starke Nutzung zeigt. Durch deine besonderen Verlagsbeziehungen hast du den Lehrkräften viele multiperspektivische aktuelle Materialien zur Verfügung stellen können.

### **Polisredaktion**

Sehr erfreulich ist, dass Du Deine 2015 begonnene Redakteursarbeit für dvpb-aktuell & IMPULS zur Betreuung der Berichte aus den Landesverbänden innerhalb der Redaktion Polis weiterführen wirst.

## Bundeskongresse zur Politischen Bildung



Bundeskongress der DVPB in Halle 2009 (v.l. Helmut Bieber und Christel Schrieverhoff)

Foto: Kirstin Schlütz

Dir war es wichtig, als mitgliedsstärkster Verband auch bei den Bundeskongressen mitzuwirken. Schon 1989 hast du dich als NRW-Vertreter für den Bundeskongress zur Politischen Bildung „Herausforderungen in der Industriegesellschaft“ 1989 in Recklinghausen engagiert. Den Bundeskongress 2015 „Ungleichheiten der Demokratie“ in Duisburg hast du durch deine Ortskenntnisse bereichert und vielen Teilnehmenden die Ruhrgebietsgeschichte durch die Wahl der lokalen Veranstaltungsorte und lokal eingebundene Gruppen näher gebracht. Gern erinnere ich mich auch an unsere gemeinsame Mitarbeit im Vorbereitungsteam zum Bundeskongress für Politische Bildung „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“ im März 2019 in Leipzig.

Dir, lieber Helmut, herzlichen Dank für alles im Namen des Landesvorstandes der DVPB NW. Wir hoffen, dass Du uns weiter mit deinem großen langjährigen Erfahrungsschatz unterstützen wirst. Dein immer zuverlässiges, vertrauensvolles und tatkräftiges Engagement inspirieren uns, diesen manchmal steinigen Weg weiterhin zu beschreiten. Wir freuen uns auf weitere Begegnungen und wünschen Dir insbesondere Gesundheit, Freude, Energie und Zuversicht für eine weiterhin spannende Lebensreise mit vielen positiven Überraschungen.

*Christel Schrieverhoff, Landesvorstand DVPB NW und Bundesvorstand DVPB*

## Herzliche Glückwünsche – Die bpb wird 70 Jahre jung

Wir waren als Gäste auf dem Geburtstagsfest

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) feierte am 25. November 2022 ihr 70-jähriges Bestehen. Seit der Gründung 1952 ist es ihr gelungen, durch das stetige Aufgreifen von aktuellen und zeithistorischen Themen in variantenreichen Formaten „Die Demokratie zu stärken und die Zivilgesellschaft zu stärken“, was auf dem großen BürgerInnenfest im geschichtsträchtigen Alten Plenarsaal in Bonn mit über 2.000 Gästen generationsübergreifend zu spüren war.

Wir haben uns sehr gefreut, dass wir unseren Verband als langjährigem Kooperationspartner der Bundeszentrale

auf dem „Markt der Möglichkeiten“ mit einem eigenen Stand im Foyer den Gästen präsentieren durften.



Infotisch der DVPB

Foto: Andrea Szukala

Die ausgelegten Hefte der bundesweiten Verbandszeitschrift „Polis“ und der Zeitschrift der DVPB NW „Politisches Lernen“ boten die Gelegenheit, mit BesucherInnen über unsere politische Bildungsarbeit ins Gespräch zu kommen mit Kuno Rinke, Christel Schrieverhoff, Andrea Szukala, Benedikt Widmaier und Alexander Wohnig, Insbesondere unsere „NRW Postkarte“ mit einem Zitat des Holocaustüberlebenden Elie Wiesel – „Man muss Partei ergreifen. Neutralität hilft dem Unterdrücker, niemals dem Opfer, Stillschweigen bestärkt den Peiniger, niemals den Gepeinigten.“ – regte zur Diskussion über den Mythos des „Neutralitätsgebots“ in der Politischen Bildung durch die von der AfD ausgelösten Neutralitätsdebatte an. Unsere Flyer zur Mitgliederwerbung wurden gerne mitgenommen, da viele Gäste auch aus NRW kamen.

Dank an die Bundeszentrale für die gelungene Jubiläumsausgabe der APuZ 48/2022 „Politische Bildung“, an der viele auf Landes- und Bundesebene aktive DVPB-Mitglieder wie Bettina Zurstrassen, Andreas Eis, Tim Engartner und Alexander Wohnig mitgewirkt haben. Die Ausgabe beleuchtet fundiert aktuelle Herausforderungen im Spektrum der formalen und nonformalen Politischen Bildung.

Die Veranstaltung manifestierte, dass es der Bundeszentrale in den 70 Jahren gelungen ist, durch die Verbindung von bewährten legendären Printproduktionen wie den „Den Informationen zur politischen Bildung“ mit innovativen digitalen Medien wie den Online-Dossiers sowie auch interaktiven digitalen Formaten wie dem Wahl-O-Mat für alle Altersstufen eine Vielzahl von Möglichkeiten zur politischen Bildung zu präsentieren. Auch mit 70 Jahren ist die Bundeszentrale für politische Bildung noch jung und am Puls der Zeit!

So wird es ihr gelingen, weiterhin die Demokratie und Zivilgesellschaft zu stärken und mit ihrer politischen Bildungsarbeit beizutragen, dass weitere Verleihungen des Jugenddemokratiepreises stattfinden und viele Menschen zu politisch engagierten BürgerInnen werden.

Der Festtag ist auf der Webseite der Bundeszentrale ([www.bpb.de](http://www.bpb.de)) mit Livestreams und einer Bildergalerie dokumentiert. Wir freuen uns auf die weitere bewährte Kooperation und sind gerne beim nächsten Fest wieder dabei.

*Christel Schrieverhoff, Landesvorstand DVPB NW und Bundesvorstand DVPB*

## Rezensierte Bücher

Janne Mende (2021): Der Universalismus der Menschenrechte <i>Otto Böhm</i> .....	61
Georg M. Oswald (Hrsg.) (2022): Das Grundgesetz. Ein literarischer Kommentar <i>Marcus Schotte</i> .....	62
Wolfgang Beutel / Markus Gloe / Gerhard Himmelmann / Dirk Lange / Volker Reinhardt / Anne Seifert (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik <i>Hermann Zöllner</i> .....	64
Aris Radiopoulos (2022): Die griechischen Reparationsforderungen gegenüber Deutschland. Archivdokumente des griechischen Außenministeriums <i>Christoph Ehmann</i> .....	66
Jokinen, Hannimari / Manase, Flower / Zeller, Joachim (Hrsg.) (2022): Stand und Fall. Das Wissmann-Denkmal zwischen kolonialer Weihestätte und postkolonialer Dekonstruktion <i>Ulrich van der Heyden</i> .....	68
Julika Bürgin (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung <i>Armin Scherb</i> .....	70
Wolf Kaiser (Hrsg.) (2022): Der papierene Freund. Holocaust-Tagebücher jüdischer Kinder und Jugendlicher <i>Kuno Rinke</i> .....	72

## Autorinnen und Autoren

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

Prof. Dr. Christoph Ehmann ist Politologe und Staatssekretär i. R. im Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern.

Dr. Kuno Rinke ist Sozialwissenschaftler und Redakteur von „Politisches Lernen“, Zeitschrift der DVPB NW e. V.

Prof. Dr. Armin Scherb hatte bis Ende Februar 2020 an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg die Leitung im Fach Didaktik der Sozialkunde/Politik und Gesellschaft inne und ist dort derzeit als Lehrbeauftragter tätig.  
Kontakt: a.scherb@gmx.de

Marcus Schotte ist Lehrer für Deutsch und Geschichte an der Polizeiakademie Berlin.

Prof. Dr. Dr. Dr. Ulrich van der Heyden ist Visiting Research Professor an der University of South Africa, Pretoria, Dr. phil. & Dr. rer. pol. habil. & PhD (Rhodes/South Africa); zudem Privatdozent an der Freien Universität Berlin; wissenschaftlicher Mitarbeiter der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Hermann Zöllner war Schulrat am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und Lehrbeauftragter an der Universität Potsdam. Seine Schwerpunkte waren Unterrichtsentwicklung, Curriculumentwicklung, Ganztagspädagogik, arbeitsorientierte Bildung. Er war Hauptautor des Katalogs „Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ und ist Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe).

## Erst durch Kritik wird der Menschenrechtsuniversalismus produktiv

### Janne Mende (2021): Der Universalismus der Menschenrechte

München: utb, ISBN: 9783825255572 (Print), 245 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 9783838555577 (PDF, ePUB), 15,99 Euro



Die Allgemeinheit der Menschenrechte wird niemand ernsthaft in Zweifel ziehen wollen. Dennoch wird im politischen Konfliktfall der moralische und rechtliche Universalismus der Menschenrechte von Diktatoren (meist im Osten und „globalen Süden“) als westliche Einmischung zurückgewiesen. Das damit verbundene Herrschaftsinteresse kann leicht durch-

schaubt werden. Anders gelagert (und eine Aufgabe für die politische Bildung) ist das vielschichtige Unbehagen am Universalismus der Menschenrechte hierzulande. Es hat eine breite Basis in der akademischen Welt (z. B. im cultural turn, in genealogischen, dekonstruktivistischen und konstruktivistischen Ansätzen) und speist sich aus den antirassistischen, postkolonialen und feministischen Bewegungen der westlichen Welt und des „globalen Südens“. Diese Diskurse haben in der Lesart der Autorin das Potential, mit ihrer Kritik die universalistische Idee der Menschenrechte zu schwächen, aber auch, richtig vermittelt, sie zu stärken. Gegenüber diesen Positionen entwickelt Janne Mende einen produktiven Ansatz, sie nennt ihr Konzept „vermittelnder Universalismus“. Die Politikwissenschaftlerin arbeitet vier Vorwürfe in ihren Plausibilitäten und ihren Grenzen – am Beispiel der jeweiligen theoretischen Protagonistinnen und Protagonisten – durch:

- „Menschenrechte sind westlich“ (die postkoloniale Kritik am westlichen Universalismus von Menschenrechten)
- „Es gibt keinen Universalismus“ (die kulturellrelativistische Kritik am abstrakten Universalismus von Menschenrechten)
- „Menschenrechte bedrohen Kulturen“ (die kollektivrechtliche Kritik am individualistischen Universalismus).
- „Menschenrechte sind für Männer“: Die Allgemeingültigkeit des universalistischen Menschenrechtsverständnisses wird partikular, wo sie „FrauenMenschenrechte“ (J.M.) nicht versteht und vertritt. Mit Bezug auf die feministische Menschenrechtskritik vermisst die Autorin – und das ist eine zentrale gedankliche Achse des Buches – auch in den postkolonialen, kollektiv-

rechtlichen oder kulturellrelativistischen Strömungen die Reflexion auf die FrauenMenschenrechte.

Mende, die im Max-Planck-Institut für ausländisches und öffentliches Recht in Heidelberg eine Forschungsgruppe leitet, legt im Kern ein philosophisches Konzept der Vermittlung von Universalismus und Partikularismus vor. Sie bedient sich dabei der Begrifflichkeiten von Hegel, Adorno, Taylor oder Muller-Okin. Sie entfaltet ihre Argumentation auch im Kontext ihrer eigenen eher ethnologisch orientierten Forschungsergebnisse zu den Rechten indigener Völker und zur Ambivalenz von Gruppenrechten sowie zur Praxis weiblicher Genitalexzision.

Die Autorin nimmt ihre eigenen Desiderate in punkto Selbstreflexion Ernst und erklärt die eigenen moralischen Grundlagen: Was sie schon zu Beginn klar sagt – dass ihrem Konzept drei normative Bezugspunkte zu Grunde liegen: die Menschenwürde, der Anspruch, Leiden zurückzudrängen sowie die Freiheit – das begründet sie im Schlusskapitel. Sie will jede naturrechtliche oder sonstige Letztbegründung und jeden Essentialismus vermeiden.

Hier sehe ich eine Inkonsequenz und möchte einen Einwand formulieren: Mende teilt mit vielen engagierten und reflektierenden Menschen die menschenrechtlichen Grundlagen Menschenwürde, Leidvermeidung und Freiheit. Trotzdem hält sie die inzwischen übliche Zurückweisung jedes Essentialismus und Fundamentalismus für nötig. Aber auch wenn die kritische Reflexion auf Fundamente nötig ist und die Menschenrechte nicht vom Himmel gefallen sind, sondern sich historisch aus den Erfahrungen der leidgeprüften Menschheit entwickelt haben: es macht wenig Sinn, sie immer weiter in antiessentialistischer Manier als kontingent und konstruiert zu entlarven, wenn doch offensichtlich ist, dass mit Leidvermeidung, Freiheit und Menschenwürde seit 2500 Jahren (seit der sogenannten Achsenzeit) sich Normen entwickelt haben, die durch die historische Einübung ihre Kontingenz verloren haben und fast schon als anthropologisch tiefstehend bezeichnet werden können. Das Buch ist methodisch klar strukturiert: Jedes Kapitel entfaltet – ausgehend vom universalistischen Grundverständnis der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, von der Wiener Menschenrechtskonferenz 1993 und dem etablierten Menschenrechtsregime – das Einerseits-Andrerseits, das Produktive und das Begrenzte der drei genannten Strömungen.

Das Buch ist eine empfehlenswerte Vorbereitung auf Seminare und Veranstaltungen zur Menschenrechtsbildung, zugleich eine sachhaltige Information über einzelne Themenfelder wie auch über den aktuellen Stand der landläufigen Einwände! Und eine klare Botschaft: Der Universalismus muss offener, pluraler, machtsensibler und reflexiver werden.

Otto Böhm, Nürnberg

## Das Grundgesetz in der Diskussion

### Georg M. Oswald (Hrsg.) (2022): Das Grundgesetz. Ein literarischer Kommentar.

München: C.H. Beck, 380 Seiten, 978-3-406-79032-4 (Print), 26 Euro / 978-3-406-79034-8 (PDF), 19,99 Euro.



Der vorliegende Kommentar aus 38 Essays möchte Interessierte „voraussetzungslos“ (Klappentext) an der juristischen Diskussion beteiligen und Antworten auf die verfassungsrechtlichen Fragen unserer krisengeschüttelten Gegenwart geben. Herausgeber Oswald verspricht sich von der offenen Form einen Perspektivwechsel, der es den Autor\*innen ermög-

licht, „feuilletonistisch-pointiert“, „subjektiv“ und „vielleicht sogar persönlich“ (S. 10) zum besseren Verständnis des Grundgesetzes beizutragen und den Diskurs über die Verfassungswerte zu fördern. Wir Leser\*innen sollen das Grundgesetz als „großes Versprechen“ erkennen können, für dessen „Einlösung [...] wir selbst verantwortlich [bleiben]“ (S. 14). Den Schwerpunkt des Bandes bildet nach dem Auftakt zur Präambel das Verfassungsrecht mit dem Katalog der Grundrechte. Die Staatsstrukturprinzipien leiten den organisationsrechtlichen Teil ein, in dem die umfangreichen Abschnitte zu Föderalismus, Bundespräsident u. a. zusammengefasst werden. Wo Einzelnormen Gegenstand der Betrachtung sind, wird der Verfassungstext zitiert, bei der summarischen Darstellung ganzer Abschnitte des Grundgesetzes stehen den Ausführungen lediglich Artikelüberschriften zur Orientierung voran.

Das Potenzial essayistischen Schreibens entfaltet sich in den mal assoziativen, mal argumentativen Abhandlungen unterschiedlich, bestenfalls bedeutet ihre Lektüre die Anregung des eigenen Erkenntnisprozesses. Die Mehrheit der literarischen Essays ist gekennzeichnet durch den Mut zu kreativem Denken, Abstraktes wird durch die Einbettung der besprochenen Verfassungsinhalte in autobiographische Kontexte erfahrbar. Herta Müller zeichnet den Weg nach, den Art. 1 Abs. 1 GG als Ergebnis der historischen Erfahrung des „Zivilisationsbruchs“ und als Zukunftsversprechen zum Schutz vor Verbrechen gegen die Menschlichkeit in die Verfassung nahm. Zugleich weist sie auf das Scheitern des Staats an diesem Ideal hin, indem sie zeigt, wie in der BRD die Würde der Sinti und Roma, der Homosexuellen, der Frauen und der von den Nationalsozialisten ins Exil Vertriebenen vielfach angetastet wurde. Vor dem Hintergrund ihres Überlebens der kommunistischen Diktatur Rumäniens

gelingt es Müller, dem sachlichen Schutzbereich der Garantie der Menschenwürde ohne die durch das Bundesverfassungsgericht geprägte Objektformel Kontur zu verleihen: „Freiheit und Würde sind immer konkret“ (S. 28).

Eine visuell auffällige Form findet Annette Peht, indem sie Presseberichte zur Verletzlichkeit der Wohnung kürzt und als Gedichte arrangiert. Dadurch fokussiert sie den Kern der Grundrechtseingriffe, nämlich die Verletzungen der Privat- und Intimsphäre sowie der körperlichen Unversehrtheit. Dokumentiert werden die Verfolgung der politischen Opposition (Weißrussland und Türkei), die Willkür polizeilichen Handelns (USA), die Unterdrückung freier Medien (Russland), die rassistisch motivierte Zwangsräumung (Ungarn) sowie die Auswirkungen eines immer wieder verlängerten Ausnahmezustands (Frankreich). Dass in das Schutzgut der Unverletzlichkeit der Wohnung gem. Art. 13 GG in der Regel nur auf richterliche Anordnung eingegriffen werden darf, ist auch in Deutschland keine Selbstverständlichkeit: In Freiburg mussten Geflüchtete jederzeit mit anlasslosen Kontrollen ihrer Person und ihrer Zimmer in Erstaufnahmeeinrichtungen rechnen. Eine Praxis, die der Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg mittlerweile als rechtswidrig erkannte. Was sich aber bisher der rechtlichen Einhegung entzieht, betitelt Peht ohne konkrete Ortsangabe mit „Überall“: „Immer mehr Geräte im Haushalt haben Mikrofone oder Kameras, sind vernetzt. Wer Zugriff auf die jeweiligen Server bekommt, kann mithören oder sich anschauen, was in den Wohnungen anderer passiert [...]. Längst geht es bei den Sicherheitslücken nicht mehr nur um Rechner, Laptops oder Smartphones. Saugroboter, Überwachungskameras, Sprachassistenten oder Spielzeug können für ein gläsernes Eigenheim sorgen“ (S. 184f.). – Davor verlässlich zu schützen bleibt eine Herausforderung für Legislative und Judikative.

Die journalistischen Essays des vorliegenden Bandes sind das Ergebnis sorgfältiger Recherche, sie setzen die Erklärung der komplexen Grundrechtsinhalte in Bezug zu Geschichte und Zeitgeschehen und reflektieren sowohl die Sprache als auch die Ideale der Verfassung. Ronen Steinke leitet den Inhalt von Art. 16 GG aus der Frage ab, wozu Staatsbürgerschaft privilegiert: „Wer einmal im Club der Passinhaber drin ist, der wird nie wieder aus dem Club hinausgeworfen [...], der wird auch aus dem Gebiet Deutschlands nie wieder hinausgeworfen“ (S. 198). Das exklusive Deutschengrundrecht beinhaltet Benachteiligung und Bevorzugung zugleich. Zum einen wurde einem eingebürgerten Nigerianer die deutsche Staatsangehörigkeit wieder entzogen, obwohl er dadurch staatenlos wurde: „Eingebürgerte sind einfach nicht so viel wert wie durch Geburt Erkorene“ (S. 203). Zum anderen wurden und werden Auslieferungen von deutschen NS-Verbrechern und weiteren Schwerekriminellen an das Ausland abgelehnt: „Es ist kein Streben nach Gerechtigkeit oder Aufklärung,

sondern erst einmal ein pauschaler Schutz vor unberechtigten genauso wie auch vor berechtigten Vorwürfen aus dem Ausland“ (S. 205).

In ihrem engagierten Beitrag begrüßt Hilal Sezgin die Aufnahme des Umwelt- und Tierschutzes als Staatsziel im dafür neu geschaffenen Art. 20a GG, macht aber zugleich darauf aufmerksam, dass die verfassungsrechtlichen Bestimmungen unzureichend sind: „Den wenigen Wörtern [...] gelingt es nicht, genügend Gegengewicht aufzubauen zu dem, was in unserer Gesellschaft Tradition und allgegenwärtige Praxis ist“ (S. 251). Sichtbar wird dies an der Vernachlässigung nichtmenschlicher Interessen. Uns misslingt sowohl das Minimalziel eines anthropozentrisch begründeten Umweltschutzes als auch die Anerkennung von Tieren als Rechtssubjekte. Sezgins abschließenden Fragen verstehen sich daher als Plädoyer für ein neues Weltbild, das alles Leben achtet und sich einer ressourcensparenden Lebensweise sowie dem friedlichen Miteinander aller Spezies verpflichtet.

Die expositorischen Essays von Expert\*innen aus der universitären Forschung bieten einen argumentativ strukturierten, allgemein verständlichen Überblick über die besprochenen juristischen und historischen Themen. Tristan Wißgott beschäftigt sich mit dem Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere mit dem Schutzbereich der allgemeinen Handlungsfreiheit. Seiner Reflexion des „Elfes-Urteils“ (1957) und seiner Kritik an der dominanten Stellung des Bundesverfassungsgerichts, das allzu oft über politische Fragen zu urteilen hat, folgt der Appell, Freiheit als „politische Freiheit“ wiederzuentdecken, denn „die Verantwortung für die notwendige Bestimmung von Umfang und Grenzen unserer Freiheit fällt in der Demokratie eben nicht primär dem Verfassungsgericht zu, sondern: uns Bürgern“ (S. 44).

Mit hoher Informationsdichte spricht Angelika Nußberger über die Notwendigkeit, einen Ausgleich zwischen der Freiheitsgewährleistung und -begrenzung herzustellen: „Es geht, wie so oft, um das rechte Maß, um nicht zu viel und nicht zu wenig Freiheit für das Zusammenleben in der Gesellschaft. Es geht um ein So-viel-wie-möglich“ (S. 224). Daher erlaubte der Verfassungsgeber die Einschränkung von Grundrechten mit Ausnahme des Würdegebots, setzte dieser Handlungsoption z.B. mit der Verhältnismäßigkeitsprüfung jedoch gleichzeitig enge Grenzen. Weitere Grundrechtsbeschränkungen sind bei Dienstverpflichteten gem. Art. 17a GG möglich. Sollte es zu Angriffen auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung kommen, kann sich der Staat durch das Instrument der Grundrechtsverwirkung bei Verfassungsfeinden gem. Art. 18 GG zur Wehr setzen. Diese eher symbolische Waffe blieb bisher ohne Anwendung, weil laut Nußberger propagandistische Aussagen wie der „Wolf-oder-Schaf“-Vergleich, den Joseph Goebbels 1928 als klare Kampfansage gegen die Weimarer Republik formulierte, „nicht wiederholt“ (S. 225) wurden

– eine Fehleinschätzung, wie die Kyffhäuser-Rede (2018) von Björn Höcke (AfD) belegt.

Die zusammengestellten Texte ergeben einen vielstimmigen Kommentar, der die Debatte über das Grundgesetz in die Gesellschaft hineinträgt. Zentrales Anliegen der Autor\*innen ist die Reflexion der Verfassungsinhalte, nicht die Vermittlung verfassungsrechtlicher Grundlagen. Beides gemeinsam findet sich häufiger in den Beiträgen der Wissenschaftler\*innen realisiert als in denen der Literat\*innen. Allgemein verständlich und zu Ausbildungszwecken geeignet sind etwa die Aufsätze von Udo Di Fabio zu den Parteien, Florian Meinel zur Europäischen Union oder Andreas Voßkuhle zur Rechtsprechung, in vorbildlicher Weise eröffnen sie die Chance auf einen von individuellen Vorkenntnissen unabhängigen Einstieg in die komplexe Materie. Wenig instruktiv erscheinen demgegenüber die Essays zur Glaubensfreiheit, da Martin Mosebach sprachlich maniert das reaktionäre Bild einer katholischen Kirche in Opposition zum Staat zeichnet, zur Versammlungsfreiheit, da Michael Krüger kulturpessimistisch auf die Überregulierung durch Gesetze blickt, und schließlich zur Freizügigkeit, da Sibylle Lewitscharoff den Eindruck erweckt, Art. 11 GG schütze die Ausreisefreiheit.

Je nach persönlichem Interesse sorgen Auswahl und Gewichtung der kommentierten Grundgesetzartikel für Verwunderung. Zwar wurden die Artikel zur Bundesbank, Schuldenbremse und Geltungsdauer des Grundgesetzes berücksichtigt, dafür fehlen jedoch wichtige andere wie die Rechte auf Leben und körperliche Unversehrtheit in Verbindung mit der Abschaffung der Todesstrafe, die Gewährleistung des Wahlrechts als Ausdruck der Volkssouveränität sowie die Bestimmungen zur Änderung des Grundgesetzes mit der sog. „Ewigkeitsgarantie“.

Ijoma Mangold leitet seine Ausführungen zu Art. 14 und 15 GG mit einer allgemeinen Betrachtung ein: „Wie alle Texte haben auch Gesetzestexte einen unabschließbaren Bedeutungsüberschuss“, sie bedürfen der Auslegung, um „im Zweifelsfall [...] zu Entscheidungen anzuleiten“ (S. 187). „Gesetzestexte und insbesondere solche im Verfassungsrang gehören zu den kanonischen Texten“, erst eine Kommentierung lässt sie „zu jeder Epoche wieder neu und anders [sprechen]“ (S. 188). Wichtigster Bezugspunkt für die Autor\*innen des vorliegenden Bandes ist die Corona-Krise, während die Folgen der Fluchtbewegungen in den Jahren 2015/16 nur noch zu ahnen sind und der Ukraine-Krieg seine Schatten bereits vorauswirft. Ihr literarischer Kommentar erschließt ausgewählte Abschnitte des Grundgesetzes für die Gegenwart und führt konsequent zurück auf den Ausgangstext, seine Entstehung und Entwicklung. Dieser doppelten Leseeinladung ist kontinuierliche Aktualisierung und Ergänzung sowie möglichst weite Verbreitung zu wünschen.

*Marcus Schotte, Berlin*

## Die Möglichkeiten der Demokratiebildung – eine Zwischenbilanz

**Wolfgang Beutel / Markus Gloe / Gerhard Himmelmann / Dirk Lange / Volker Reinhardt / Anne Seifert (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik**

Frankfurt/M., ISBN 978-3-95414-185-2, 801 Seiten, 58,99 Euro



### Thema und Entstehungshintergrund

Mit dem Bund-Länder-Kommission (BLK)-Modellversuch „Demokratie Lernen und Leben“, der 2007 endete, begann die Demokratiepädagogik sich konzeptionell, praktisch und institutionell in Deutschland zu etablieren. Zunächst für die Schule gedacht, wurde sie als bald

von der außerschulischen Bildung aufgegriffen. Wettbewerbe wie „Demokratisch Handeln“, „Preis für demokratische Schulentwicklung“, aber auch mit der Demokratiepädagogikengverbundene Initiativen wie z.B. „Lernen durch Engagement“ oder das Netzwerk Kinderrechte sorgten für eine Verbreitung. An Universitäten gelangte die Demokratiepädagogik über die Didaktik der Politischen Bildung. Anschließend an Grundlagentexte von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser sind inzwischen eine Fülle von Beiträgen mit Bezug zur Demokratiepädagogik erschienen, so dass sich ein aktueller Stand kaum mehr beschreiben lässt. Auch das jährlich erscheinende „Jahrbuch für Demokratiepädagogik“ kann dies nicht leisten.

Hier liegt die Bedeutung dieses Handbuchs. „Es ist das erste den Stand der Debatte zusammenfassende Werk und versucht, sowohl in den Fachdidaktiken sozialwissenschaftlicher Fächer als auch in der pädagogischen Debatte zur Schule und zur außerschulischen Jugendarbeit eine Zwischenbilanz zu ziehen, von der aus neue Impulse entwickelt werden können“ (Beutel 2022), so die Autoren.

### Aufbau und Inhalte

Das Handbuch gliedert sich in acht Kapitel. Die Beiträge sind klar strukturiert. Sie beginnen mit einer Übersicht über den jeweiligen Diskussionsstand, stellen – wenn notwendig – den Zusammenhang zur Demokratiepädagogik her, enthalten spezifische Folgerungen und ausführliche Literaturangaben.

Im ersten Kapitel „Demokratiepädagogik: Eine Eingrenzung“, das sechs Aufsätze enthält, werden die seit der Jahrtausendwende zu beobachtende Entwicklung von Konzepten, pädagogischen (schulischen und später auch

außerschulischen) Praxisprojekten und gleichzeitige Etablierung und Institutionalisierung durch Wettbewerbe, Projekte, in der Fachgesellschaft, an Universitäten und in der Forschung dargestellt und diskutiert. Es werden Kerne wie die drei Ebenen der Demokratie, die Verbindung von Wissen, Erfahrung und Handeln im Demokratielernen sowie der subjektbezogene Ansatz verdeutlicht und begründet.

Im zweiten Kapitel „Zum Verhältnis von Demokratie und Pädagogik“ mit acht Aufsätzen geht es um wichtige Theorien und Vorläuferkonzepte der Demokratiebildung (Dewey, Kerschensteiner, Gemeinschaft, Partnerschaftspädagogik) sowie um die Kontroverse Demokratiepädagogik – Politische Bildung. Weiterführend ist der Aufsatz zu den radikalen Demokratietheorien, der sowohl einen erkenntnistheoretischen Ansatz zur Überwindung der Kontroverse als auch eine mögliche erweiterte Orientierung der Demokratiebildung aufzeigt.

Im dritten Kapitel (sechs Aufsätze) wird der Forschungsstand zur Partizipation, demokratischen Vor- und Einstellungen sowie zum Engagement von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Deutlich werden die Abhängigkeit demokratischer Kompetenzen von sozioökonomischen Lebensbedingungen, begrenzte Lernmöglichkeiten in der Schule, die Vielfalt des Partizipationsverständnisses und der defizitäre Forschungsstand zur Partizipation.

Im vierten Kapitel „Demokratiepädagogik international“ (fünf Aufsätze) werden Konzepte aus Österreich, England, USA, Australien sowie des Europarats dargestellt und diskutiert.

Im fünften Kapitel „Schnittmengen“ (14 Aufsätze) werden (didaktische) Konzepte vorgestellt, die ihrem Inhalt nach Dimensionen der Demokratiekompetenz zugeordnet werden können. Alle Aufsätze stellen systematisch den Bezug zur Demokratiepädagogik her. Themen sind u. a.: inklusive Bildung, Medienbildung, antirassistische Bildung, moralisches Lernen und just community als Leitorientierung für die Schulentwicklung. Es wird das grundlegende Konzept der Global Citizen Education vorgestellt, mit dem ein Konzept der Bildung für eine Demokratie besteht, das über das nationale Paradigma hinausdenkt. Denn, so die These, ohne eine dekolonial-kosmopolitische Perspektive sei echtes Demokratie-Lernen heute nicht mehr zu haben. Global Citizen Education spannt einen Bogen zur Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung, politische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und globalem Lernen.

Im sechsten Kapitel „Orte“ (12 Aufsätze) werden unterschiedliche praktizierte oder mögliche didaktischen Ansätze demokratischen Lernens in verschiedenen Institutionen des formellen und informellen Bildungsbereichs dargestellt und diskutiert; das geht von der Kindertagesbetreuung bis zur Hochschule, von der Jugendbildung bis zur politischen Erwachsenenbildung und zum Sport. Besonders anregend ist ein Vorschlag zur notwendigen Verankerung des

Demokratielernens in der Lehrerbildung mit dem Leitbild der „deliberativen Profession“ als Erweiterung der pädagogischen Professionalität. Ebenso anregend ist der Aufsatz zur möglichen Demokratiebildung im Sport, der den Anschluss an die Demokratiebildung in den Bewegungs- und Sozialerfahrungen der Sporttreibenden sieht. Die postulierte Subjektorientierung wird hier bereichsspezifisch konkretisiert.

Im Kapitel „Formen“, das zehn Aufsätze enthält, werden insbesondere Methoden und Instrumente vorgestellt: Deliberation, Rhetorik und Debatte, Philosophieren mit Kindern, Projekt, Schülervertretung, Klassenrat, Wettbewerbe, partizipative Leistungsbeurteilung. Im Aufsatz „(Selbst-)Bildung und politische Partizipation“ wird ausgehend von dem Unterschied zwischen sozialem Engagement und politischer Partizipation diese genauer definiert und in der Demokratiebildung verortet. Das ist ein wichtiger Schritt zur weiteren Klärung der Demokratie-Kompetenz. „Lernen durch Engagement – Service-Learning“ ist mehr als eine Methode oder ein Instrument. Im entsprechenden Aufsatz werden die Qualitätsstandards, das Kompetenzmodell, die Struktur der Verankerung in der Schule sowie praktische Unterstützung und Erfahrungen mit dem Transfer beschrieben. Das Kompetenzmodell im Service-Learning ist das neueste und fundierteste im Bereich der Demokratiepädagogik und dient vielen Schulen als Orientierung bei der demokratischen Schulentwicklung.

Das Schlusskapitel „Ausblick“ enthält einen Aufsatz zur Zukunft der Demokratiepädagogik und damit, so versteht es der Autor, zur Zukunft der Schule

## Diskussion

Die schulische, nicht so sehr die außerschulische Demokratiebildung steht grundsätzlich in der Gefahr, Ideen, Konzepte, Methoden und Instrumente zu entwickeln, die zur verfassungsmäßigen und meritokratischen Verwaltungsstruktur der Institution passen und dort realisierbar sind. Ein Beispiel dafür wäre das Repräsentativprinzip. Deshalb scheint mir die im Aufsatz zu den radikalen Demokratietheorien vorgeschlagene Orientierung ein Korrektiv zur Anpassung an bestehende Formen der Demokratie bilden zu können. Radikale Demokratietheorien verstehen Demokratie als Herrschaft des Demos, Herrschaft und „Volk“ werden immer in einem Spannungsverhältnis gesehen. Demokratisierung ist dann die Praxis der Infragestellung von Ordnung. Eine solche Denkweise könnte für die schulische Demokratiebildung eine Leitorientierung bilden und die demokratische Kultur (in der Schule) prägen.

Demokratische Kultur verwirklicht und entwickelt sich vor allem in der Lebens- und Gesellschaftsform der Demokratie. Deshalb ist der Vorwurf des Unpolitischen der Demokratiepädagogik, die im Handbuch an verschiedenen Stellen ausführlich dargestellt wird, so befremdlich. Die Gegenposition zu dem Vorwurf soll mit einem Zitat von Joachim Raschke bekräftigt werden:

„Demokratische Kultur muss das politische System durchdringen, komplementär zu dessen Werten, Prinzipien, Institutionen. Aber sie muss weiter reichen, in den Alltag der Zivilgesellschaft und – soweit möglich – in die funktionalen Teilsysteme hinein, vom Kindergarten über die Schule bis zur Wirtschaft. Alle hierarchischen, zu Schließung tendierenden Teilsystemorganisationen wie Militär oder Wirtschaftsunternehmen sind tendenziell abweisend für Demokratisierungstendenzen. Die Vertiefung Demokratischer Kultur wird möglich, wenn Demokratie schon als Teil des Sozialisationsprozesses aufscheint, in dem grundlegende Werte individuell verankert werden. Hier lassen sich Grundlagen für die Entwicklung einer demokratischen Persönlichkeit oder eines autoritären Charakters legen.“ (Raschke 2022, S. 34)

Die demokratische Kultur ist der Raum des Politischen. Das politische System ist Teil der demokratischen Kultur, beeinflusst sie und wird von ihr beeinflusst. Demokratiebildung in der Schule wird allgemein eher als übergreifendes Thema, als Feld der Schulkultur und Aufgabe der Politischen Bildung verstanden, weniger als Anforderung an die Fachdidaktiken. Die beiden Aufsätze zur Demokratiebildung in der Sportdidaktik und zur sozio-ökonomischen Bildung demonstrieren aber den Anschluss fachdidaktischen Denkens zum Demokratielernen.

Kritisch ist anzumerken, dass dem Rezensenten einige Themen fehlen bzw. zu kurz kommen, wie Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft, der Bezug der Demokratiepädagogik zu Demokratietheorien, die Demokratisierung der Arbeitswelt, gesellschaftliche Ungleichheit und Demokratiebildung. Bedarf besteht auch für eine Diskussion der Demokratie-Kompetenz mit ihren Dimensionen. Gerade das breite Feld und die unterschiedlichen Perspektiven im Handbuch laden zu einer Synthese durch eine Weiterentwicklung des Modells der Demokratie-Kompetenz förmlich ein. Diese kritischen Anmerkungen schmälern den Wert des Handbuches aber überhaupt nicht.

## Fazit

Das Buch stellt einen Meilenstein in der Literatur zur Demokratiepädagogik und Demokratiebildung dar. Es bildet eine fundierte Basis für die weitere konzeptionelle und praktische Entwicklung. Den Herausgebern und der Herausgeberin sei herzlich gedankt.

## Literatur

- Beutel, Wolfgang (2022): Zum Stand der Demokratiepädagogik. Interview von Dr. Fritz Schäffer mit Wolfgang Beutel und Markus Gloe, in: bayerische schule. Magazin des BLLV (3.5.2022)
- Raschke, Joachim (2022): Innovations-, Pfad- und Systemlogik moderner Demokratie – Eine Problemskizze, in: Nonhoff, Martin et al. (Hrsg.): Gesellschaft und Politik verstehen. Franz Nullmeier zum 65. Geburtstag, Frankfurt/M., S. 19–34

## Ausgetrickst? Betrogen?

### Aris Radiopoulos (2022): Die griechischen Reparationsforderungen gegenüber Deutschland. Archivdokumente des griechischen Außenministeriums

Berlin: Metropol Verlag, ISBN: 978-3-86331-646-4, 603 Seiten, 36,00 Euro



Auf der Tagesordnung der 218. Sitzung des Bundestages am 25. März 2021 stand als Tagesordnungspunkt 14 der Antrag der Abgeordneten Manuel Sarrazin und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: *80 Jahre Überfall der Wehrmacht auf Griechenland – Europas Zusammenhalt stärken und die erinnerungspolitische Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Griechenland intensivieren.* Der Überfall jährte sich wenige Tage später, exakt am 6. April 2021. Es war das erste Mal in der 72-jährigen Geschichte des Parlaments, dass sich die Abgeordneten mit den Auswirkungen der deutschen Besatzung Griechenlands in den Jahren 1941 bis 1944 auf die soziale, humanitäre, wirtschaftliche, kulturelle und politische Entwicklung des Mittelmeerrainers nach dem Zweiten Weltkrieg befassten. Den Abgeordneten war durchaus bewusst, dass wenig geschehen und noch viel zu tun war. In ihren Redebeiträgen betonten sie, dass „die Frage der Wiedergutmachung nicht abgeschlossen“ sei (SPD), dass sich „das heutige Deutschland dazu verantwortungsbewusst verhalten müsse“ (AfD), dass man auch „den griechischen Wunsch nach Wiedergutmachung verstehe“ (CDU). Es sei notwendig, „mehr zu tun, um der aus den Verbrechen Nazi-Deutschlands entstandenen Verantwortung gerecht zu werden“ (Linke). Aber es gab auch Widerspruch. Der Antrag „säe nur Streit und Zwietracht“; statt sich mit der Vergangenheit zu beschäftigen, „sollten wir uns auf die zukunftssträchtigen Themen konzentrieren“ (FDP). Nach 60 Minuten war die Redezeit abgelaufen. Die Sitzung fand in der Endphase der Wahlperiode statt. Man war sozusagen beim Aufräumen. Da gönnte man sich schon mal ein paar Minuten. Der Antrag wurde in Anwesenheit der griechischen Botschafterin mit deutlicher Mehrheit abgelehnt. Das Ansinnen der „erinnerungspolitischen Zusammenarbeit“ wurde im 2021 neugewählten Bundestag und neuer Koalition bislang nicht wieder aufgenommen.

Aris Radiopoulos, 1970 in Thessaloniki geboren, eigentlich Konzertpianist, seit 2007 im griechischen diplomatischen Dienst und ein Jahrzehnt in Deutschland stationiert, dokumentiert die besondere Art der Behandlung seit 1919.

Seine 600 Seiten umfassende Arbeit ist zweigeteilt. Der zweite Teil umfasst 123 Dokumente. Es sind Berichte der griechischen Botschaft in Deutschland, Verbalnoten zwischen den Regierungen sowie Vorbereitungspapiere der Fachabteilungen der jeweiligen griechischen Ministerien für anstehende Verhandlungen. Letztere fassen die Vorgeschichten zu den anstehenden Beratungen in klarer, zuweilen undiplomatisch deutlicher Sprache zusammen und sind instruktive jahrzehntelang nahezu gleichbleibende Aufrisse der Stimmungslage.

Die erste Hälfte ist der Darstellung der Geschichte der Reparationsverhandlungen zwischen Deutschland und Griechenland seit dem Ende des Ersten Weltkriegs gewidmet. Bis in diese Zeit reichen die nicht-beglichenen Schulden des Deutschen Reiches zurück. Sie, nicht die Reparationen für Zerstörungen im Zweiten Weltkrieg und ihre Wiedergutmachung, standen u. a. auf der Tagesordnung der Londoner Schuldenkonferenz 1953, der eine ganz eigene Bedeutung zukommt. Die Meinungsverschiedenheiten, so kann man es freundlich ausdrücken, dauern also bereits gut 100 Jahre. Sie werden von Radiopoulos in sechs Kapiteln behandelt.

1. *Die Frage der Kriegsschulden der Bundesrepublik:* Unmittelbar nach Kriegsende traten 32 der 50 „Siegermächte“ in Paris zur „Reparationskonferenz“ zusammen. Ziel der Konferenz war die Klärung der Kriterien für Reparationszahlungen, die Beschreibung der Kategorien für wählbare Sachgüter (z. B. zu demontierende Industrieanlagen) und Vermögenswerte (z. B. deutsche Konten und Immobilien in den Siegerstaaten oder, wie in Griechenland, konfiszierte Tabakernten, das Hauptexportgut des Landes vor 1941) sowie die Festlegung der Quote für jeden berechtigten Teilnehmerstaat, auf Grundlage der gemeldeten Beträge für die von Deutschen verursachten Schäden. Griechenland bekam etwa ein Hundertstel seiner gemeldeten Schäden als Reparationsleistungen zuerkannt.

1950 verlangte die Bundesregierung die ersatzlose Rückgabe der Immobilien (u. a. die Deutsche Schule und das Deutsche Archäologische Institut in Athen), sonst wäre das Handelsabkommen über die Abnahme von (Orient-)Tabak seitens der Bundesrepublik nicht unterschriftsfähig. Denn deutsche Raucher und Raucherinnen hätten mittlerweile auch die – hochsubventionierten – Virginia-Tabake aus den USA schätzen gelernt. Im gleichen Jahr begannen die USA auf eine Wiederbewaffnung der Bundesrepublik zu drängen. Ihre Bereitschaft, in die Meinungsverschiedenheit schlichtend einzugreifen, war entsprechend gering.

2. *Abkommen über die deutschen Auslandsschulden. Die Londoner Schuldenkonferenz 1953:* An ihr nahm als deutsche Verhandlungspartner u. a. der Sprecher der Deutschen Bank, Hermann Josef Abs teil. Ihm wird der genialste, weil

die deutsche Argumentation bei Reparationsforderungen bis 1990 bestimmende Verhandlungserfolg zugeschrieben. Im Art. 5, überschrieben mit „Nicht unter das Abkommen fallende Forderungen“ heißt es in Abs. 2: „Eine Prüfung der aus dem Zweiten Weltkrieg herrührenden Forderungen von Staaten, die sich mit Deutschland im Kriegszustand befanden oder deren Gebiet von Deutschland besetzt war [...] wird bis zu der endgültigen Regelung der Reparationsfrage zurückgestellt.“ „Endgültig“ erhielt dann im Protokoll über die Beendigung des Besatzungsregimes vom 23. Oktober 1954 die Interpretation: durch einen „Friedensvertrag zwischen Deutschland (das ist nicht die BRD) und seinen ehemaligen Gegnern“. Obwohl, natürlich, der Westen Deutschlands der alleinige, rechtmäßige Nachfolger des ehemaligen Deutschland/Deutschen Reiches sei. Dass es dann in den folgenden Jahrzehnten nicht zu einem „Deutschland“ kam, sei, darauf wies die Bundesregierung immer wieder hin, schließlich nicht von der BRD zu verantworten. Nach 1990 begründete „Deutschland“ dann, dennoch nicht zur Zahlung verpflichtet zu sein. (Vgl. Punkt 6).

3. *Die Kriegsschulden der DDR:* Da Griechenland als Verbündeter der BRD gemäß der Hallstein-Doktrin die DDR nicht als Staat anerkannte, konnte es auch keine offiziellen Ansprüche auf Reparationen an das „Phänomen“ (Kiesinger im Bundestag 1968) stellen. Da man aber dennoch miteinander im Gespräch war, in der DDR wurde schließlich auch, und zwar, wenn man den Zigarettennamen folgt – „Salem“, „Orient“ – neben den Eigengewächsen auch Orient-Tabak geraucht, wehrte die dortige Regierung alle Ansinnen mit der Begründung ab, die BRD sei „für Entschädigungen für während des Zweiten Weltkriegs begangenen Kriegsverbrechen verantwortlich.“

4. *Der Besatzungskredit vom März 1942:* Dieser Kredit bestimmt die Auseinandersetzung bis in die jüngste Zeit und ist auch wohl die rechtlich am wenigsten anzuzweifelnde Zahlungsverpflichtung. Deutschland, Italien und Bulgarien hatten wegen der exorbitanten Besatzungskosten ein schlechtes „Gewissen“. Deshalb tarnten sie die Ausplünderung als ein von der Bank von Griechenland an sie gezahlten Kredit, was den Eindruck erweckte, dass dieses Geld auch irgendwann zurückgezahlt werden könnte. Der Zwangskredit betrug 476 Millionen Reichsmark. Dass es sich tatsächlich um einen Kredit handelte, darauf weist das Faktum hin, dass das Deutsche Reich noch 1943 begann, ihn ratenweise zu tilgen. Eine gänzliche Tilgung scheiterte am Kriegsverlauf. Italien und Bulgarien zahlten nach 1945. Die Bundesregierung verwies auf den ausstehenden Friedensvertrag mit „Deutschland.“

Ab 1990 fand die Bundesregierung, dass das solange zurückläge, dass es unter die Kategorie „Verjährung“ zu subsumieren sei. 1974 hatte sie allerdings noch eine Reparationsschuld an Griechenland aus dem Jahre 1919 beglichen. Nach 55 Jahren.

5. *Der lange Schatten von Max Merten:* Max Merten war als Kriegsverwaltungsrat u.a. verantwortlich für die Organisation der Deportation der Juden aus Thessaloniki in die Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau und

Treblinka. Für die Mitnahme auf den Transport mussten sie Fahrkarten kaufen, 2 Reichspfennige pro Schienenkilometer pro Person, Kinder die Hälfte. In Griechenland galt er als Kriegsverbrecher, um dessen Auslieferung seit 1947 mehrfach – vergeblich – nachgesucht worden war. Aus diesem Grunde mied er Reisen in das Land der Hellenen. Als ihm im Frühling 1957 auf Anfrage das Auswärtigen Amtes (AA) mitteilte, dass für ihn nun wohl keine Gefahr mehr bestehe, flog er los. Er wurde kurz nach seiner Ankunft festgenommen und 1959 zu 25 Jahren Gefängnis verurteilt. Die deutsche Regierung mobilisierte diplomatische Ressourcen, ein paar unmissverständliche Drohungen einen erhofften Kredit betreffend, waren auch dabei. Über die Details geben die Dokumente Aufschluss. Schließlich versicherte der deutsche Botschafter in Athen dem griechischen Außenminister, dass die deutsche Regierung zusage, nach Überstellung von Merten – und anderer „Kriegsverbrecher“ – sofort gegen diese gerichtlich vorzugehen. Im Gegenzug verpflichtete Griechenland, selbst keine Kriegsverbrecher mehr zu verfolgen. „Was tatsächlich geschah, ist bekannt“, so Radiopoulos (S. 230). „Merten wurde Anfang November 1959 eilig abgeschoben, nach seiner Ankunft in München festgenommen, jedoch bereits am 16. November freigelassen.“ Für die erlittene Haft in Griechenland erhielt er vom Bezirksamt Schöneberg eine Haftentschädigung von 300 DM nach den Regeln für die Entschädigung von Kriegsgefangenen.

6. *Die Wiedervereinigung Deutschlands:* Nach dem Mauerfall 1989 bestand die „Gefahr“, dass „das gesamte Deutschland“ wieder hergestellt und der Zeitpunkt für die „endgültige Regelung der Reparationsfrage“ gekommen sein könnte. Das AA setzte eine Arbeitsgruppe ein, die die Verhandlungsführer beriet, wie das Wort „Friedensvertrag“ zu vermeiden sei. So wurde der „2+4-Vertrag“ kreiert. Um die Sache „wasserdicht“ zu machen, erhielt er die Bezeichnung „Vertrag über die abschließende Regelung in Bezug auf Deutschland“, wobei besonderer Wert auf das Wort „abschließend“ gelegt wurde. Und um wenigstens den Eindruck zu erzeugen, als hätten nicht nur die vier ehemaligen Besatzungsmächte, sondern auch die 34 KSZE-Staaten, alle ehemalige Kriegsgegner, mit Ausnahme des „Heiligen Stuhl“, der kein Kriegsgegner war, an dieser Formel Gefallen gefunden, wurde am 21. November 1990 in die „Charta von Paris – Für ein neues Europa“, die Passage aufgenommen, dass alles Deutschland betreffende „abschließend“ geregelt sei. Das zögernde Griechenland wurde von den USA zur Zustimmung überredet, mit der Zusage, dass die Reparationsfrage damit nicht erledigt sei. Altkanzler Helmut Schmidt stellte in einem Gespräch bei Maischberger 2015 fest, es sei „doch wohl noch nicht alles geregelt“.

Es ist Zeit, die erinnerungspolitische Zusammenarbeit wenigstens zu beginnen. Die Auswertung deutscher Dokumente haben K. H. Roth / H. Rübner (Reparationsschuld, Berlin: Metropol 2017) vorgenommen (vgl. C. Ehmann, in: Politisches Lernen 1-2/2018, S. 91 f.)

## Der erste antikoloniale Denkmalssturz in der Bundesrepublik

**Jokinen, Hannimari / Manase, Flower / Zeller, Joachim (Hrsg.) (2022): Stand und Fall. Das Wissmann-Denkmal zwischen kolonialer Weihestätte und postkolonialer Dekonstruktion**

Berlin: Metropol Verlag, ISBN: 978-3-86331-614-3, 194 Seiten, 20 Euro



Als einige Studenten – vor allem in den USA, in Großbritannien und Südafrika – vor einigen Jahren begannen, einige Denkmäler, die Kolonialismus und dessen Nutznießer verherrlichten, zu stürzen und dabei – wie in der Universität in Cape Town – auch nicht vor der Zerstörung wertvollen historischen Kulturgutes wie Gemälde, Archivalien und

bibliophile Kunstwerke sowie Wohnheimen haltmachen, konnten sich einige Bundesbürger sicherlich daran erinnern, dass im Jahre 1968 das vor der Hamburger Universität stehende Denkmal des Afrikaforschers und Kolonialisten Hermann von Wissmann von Studenten niedergedrückt wurde. Dieser spektakuläre Vorgang rückte nach Jahren des Vergessens in den 1990er Jahren wieder etwas mehr ins allgemeine Bewusstsein der Deutschen. Denn es erschienen nach der deutschen Vereinigung Bücher und Artikel über die vor allem im Westen Deutschlands oftmals noch vorhandenen Denkmäler und Straßennamen, die Vertreter und Ereignisse der deutschen Kolonialherrschaft verherrlichten und so ein weitgehend verdrängtes Kapitel deutscher Geschichte ans Licht brachten. Die ersten als *critical postcolonial studies* zu bezeichnenden Sammelbände erschienen in Deutschland über die Geschichte kolonialer Erinnerungsorte. Inzwischen existieren solche über Berlin, Köln, Hamburg, Bremen, Nürnberg, Osnabrück, Freiburg, Oldenburg – ganz abgesehen von einer beachtlichen Anzahl von Fallstudien zu weiteren einzelnen Städten bis hin zu Landesteilen wie Schleswig (Petersen 2018) oder das gesamte Territorium der Bundesrepublik (hier allerdings nur auszugsweise) (van der Heyden / Zeller 2007).

Ab dem neuen Jahrtausend begann man sich im vereinten Deutschland verstärkt kritisch mit den verschiedenen Aspekten der kolonialen Geschichte und darauf beruhenden Erinnerungsorten zu befassen. Gut zwei Dutzend Studien befassen sich seit dem allein mit dem Kolonialisten Hermann von Wissmann (1853-1905) und dessen Denkmalssturz. Selbst in einer Ausstellung des Deutschen Historischen Museums in Berlin wurde der umgestoßene Kolonial-Heroe in einer ansonsten kaum als gelungen zu

bezeichnenden Ausstellung zur Geschichte des deutschen Kolonialismus der interessierten Öffentlichkeit vorgeführt.

Ursprünglich in der tansanischen Hauptstadt Dar es Salaam, die auch diese Funktion schon in der Zeit der kolonialen Herrschaft in Deutsch-Ostafrika innehatte, errichtet und dann nach Deutschland transportiert, zeigt die Geschichte dieses Memorials, wie konfliktreich der Umgang mit dem Erbe des Kolonialismus ist. Hierüber aufzuklären ist schon seit Jahren das Anliegen von Joachim Zeller, der schon mehrere Bücher zur Thematik mit herausgegeben und verfasst hat sowie eine Unzahl von Fallstudien geschrieben hat. Für den hier vorzustellenden Sammelband hat der Fachmann für koloniale Denkmalkultur (Zeller 2000) sich Unterstützung von der Künstlerin Hannimari Jokinen sowie von Flower Manase, Mitarbeiterin am Tansanischen Nationalmuseum, geholt.

Mit fünf weiteren Autorinnen und Autoren haben sie dieses verdienstvolle Buch, bestehend aus elf Artikeln, vorgelegt. Hier wird die Geschichte des Wissmann-Denkmal kritisch dargestellt und dabei versucht, den Verlauf der Aufarbeitung der deutschen kolonialen Vergangenheit, exemplifiziert am Wissmann-Denkmal, in die Betrachtungen einzubeziehen. Das Anliegen der Publikation erklären die Herausgeber im Vorwort:

„Das Buch verortet sich an der Schnittstelle zwischen historischer Forschung sowie künstlerischer, aktivistischer und erinnerungskultureller Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte. Diskursiv schließen wir an Konzepte wie die *postcolonial studies* und die transkulturelle Verflechtungsgeschichte an.“

Dann wird hervorgehoben, was eigentlich schon durch Titel und Cover deutlich wird:

„Nicht zuletzt versteht sich diese Publikation als ein Beitrag zu der notwendigen kritischen Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte und ihrer Folgen“ (S. 15).

Zunächst sei hier festgestellt, dass es sich von der verlegerischen Qualität – vor allem hinsichtlich der hervorragend bearbeiteten zahlreichen historischen Fotografien sowie der neueren Farbfotos sowie des Layouts – zu den besten Publikationen gehört, die in den letzten Jahren zur deutschen Kolonialgeschichte erschienen sind. Es handelt sich im besten Sinne um einen Text-Bild-Band, der einen wesentlichen Fortschritt bei der kritischen Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte leistet, indem er nicht nur versucht, zumeist Erkenntnisse populärwissenschaftlich zu vermitteln, sondern auch Fragen aufwirft oder provoziert, die den Leser bzw. Betrachter zum Nachdenken anregen und vielleicht zur Weiterentwicklung dekolonisierender Erinnerungskonzepte animiert. Dabei werden die zumeist qualitätsvollen Ausführungen durch die Fotografien visuell verdichtet.

Selbstverständlich ist die Qualität der einzelnen Beiträge höchst unterschiedlich, kommen doch hier nicht nur ausgewiesene Wissenschaftler mit zum Teil langjährigen Erfahrungen des Aufarbeitens der Kolonialgeschichte zu Wort, sondern auch zum Teil jüngere Beiträger, die bislang in der scientific community erst wenig Spuren hinterlassen haben. Um alle Artikel näher vorzustellen, ist hier nicht der Platz. Hervorhebung verdienen die Beiträge von Zeller über die Geschichte des hier im Mittelpunkt stehenden Denkmals und vor allem seine Studie über die Karawanenführer, Dolmetscher, Fahnenträger und Diener von Wissmanns Expeditionen. Er betitelt seine Ausführungen zu recht „Die Unsichtbaren“, wengleich – was hier leider nicht explizit erwähnt wird – in der Wissenschaft bereits einige Studien zu den „Helfern“ der Europäer beim Erkunden und Beherrschen Afrikas vorliegen, wie die Bücher von Matthies Volker (2018) oder Thomas Morlang (2008) oder Christian Pohl (2016).

Ebenso informativ ist der Artikel von Flower Manase über Bauwerke und Denkmäler der deutschen Kolonialherrschaft in der tansanischen Küstenregion von Bagamoyo und Dar es Salaam. Nicht unerwähnt bleiben sollte der von Hannimari Jokinen, Thomas Morlang und Frauke Steinhäuser verfasste recht ausführliche biographische Artikel über Hermann von Wissmann. Hierin wird auf der Grundlage der vorhandenen publizierten autobiografischen sowie biografischen historischen Quellen sowie der Forschungsliteratur dargelegt, wer der Protagonist war, wie er von seiner damaligen politischen Umwelt, also die Zeit des Kolonialenthusiasmus, beeinflusst und geprägt worden ist, und wie er selbst diese beeinflusste. Denn Wissmann galt bis in die Zeit des Kolonialrevisionismus in der Weimarer Republik bis hinein in die Zeit des Faschismus als einer der führenden und bedeutendsten deutschen Kolonialisten. Neben der Darstellung der Persönlichkeit und deren Handlungen wurden viele Fragen und Probleme, die das Handeln Wissmanns beeinflussten, wie beispielsweise das Verhältnis von christlicher Mission und Kolonialismus oder von Ökologie und Kolonialismus nur angeschnitten, die es wert gewesen wären, ausführlicher behandelt zu werden. Wengleich sich das Buch nicht direkt an die Fachwelt wendet, werden gerade in

diesem Beitrag eine Reihe von Themen angesprochen, die für die wissenschaftliche Erforschung der mannigfachen Fragestellungen zur deutschen Kolonialgeschichte von großer Bedeutung sind.

Das Buch kann also für die Fachhistoriker, wie auch für alle sich für die kritische Aufarbeitung der kolonialen Erinnerungskultur Interessierenden empfohlen werden.

### Literatur

- Morlang, Thomas (2008): Askari und Fitafita. „Farbige“ Söldner in den deutschen Kolonien, Berlin
- Petersen, Marco L. (Hrsg.) (2018): Sønderjylland – Schleswig kolonial. Das kulturelle Erbe des Kolonialismus in der Region zwischen Eider und Königsau, Odense
- Pohl, Christian (2016): Evangelische Mission in Tanga und im Digoland. Der Beitrag einheimischer Mitarbeitender zur Kirchwerdung 1890–1925, Münster
- van der Heyden, Ulrich / Zeller, Joachim (Hrsg.) (2007): Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland, Erfurt
- van der Heyden, Ulrich / Zeller, Joachim (Hrsg.) (2002): Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin
- van der Heyden, Ulrich / Zeller, Joachim (Hrsg.) (2005): „... Macht und Anteil an der Weltherrschaft“. Berlin und der deutsche Kolonialismus, Münster
- van der Heyden, Ulrich (2011): Koloniale Erinnerungsorte in Berlin in der Zeitkritik. Was uns Straßennamen über ein verdrängtes Kapitel deutscher Geschichte sagen können, in: Der Bär von Berlin. Jahrbuch 2011 des Vereins für die Geschichte Berlins, Berlin / Bonn, S. 73–88
- van der Heyden, Ulrich (2018): Erinnerungen im preußischen Berlin und in Brandenburg an China durch kognitive und materielle Erinnerungsobjekte – von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg, in: German Studies [德国研究], Wuhan, S. 185–201
- Volker, Matthies (2018): Im Schatten der Entdecker. Indigene Begleiter europäischer Forschungsreisender, Berlin
- Zeller, Joachim (2000): Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewußtsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt/M.

*Ulrich van der Heyden, Berlin/Pretoria*

## Müssen freie Träger politischer Bildung auf dem Boden des Grundgesetzes stehen?

### Julika Bürgin (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung

Weinheim und Basel: Beltz Juventa; ISBN 978-3-7799-6580-0 (Print) / ISBN 978-3-7799-6581-7 E-Book (PDF), 168 Seiten, 17,95 Euro (Printversion)



#### Rezensionsskizze zur Hauptthese der Publikation

Das Hauptanliegen der Publikation wird markiert durch eine dezidierte Kritik an der offiziellen „Politik der Demokratiebildung“. Die Autorin verurteilt die Praxis, dass Verfassungskonformität bezogen auf die freiheitliche demokratische Grundordnung als

Kriterium für die Förderwürdigkeit von freien Trägern politischer Bildung herangezogen wird. (S. 52 ff.)

Zunächst ist prima facie einsehbar, dass jedwede Einflussnahme auf Initiativen zur Demokratiebildung dem Wesen der Demokratiebildung widersprechen muss. Doch das Problem ist weit komplexer als dies in der Publikation von Bürgin verhandelt wird. Der problematischste Anker der Argumentation von Bürgin liegt darin, dass sie sich die Auffassung zu eigen macht, dass die wehrhafte Demokratie des Grundgesetzes „ein dichotomes Freund-Feind-Denken im Sinne der Staatslehre Carl Schmitts“ etabliert. (S. 22) Diese Sicht auf die freiheitliche demokratische Grundordnung führt die Autorin dann auch zu der Fehleinschätzung, dass ein bestimmtes Demokratiemodell (S. 17 u. 20) den kriterialen Bezugspunkt für die Beantwortung der Frage bildet, ob ein Träger politischer Bildung förderwürdig ist oder nicht. Dieses kriteriale Demokratiemodell, welches inhaltlich durch die Definition des Bundesverfassungsgerichts beschrieben wird, bildet die Grundlage für das von Bürgin plakativ verwendete „E-Konzept“ (i.e. „Extremismus“-Konzept). Wenn aber die Autorin kritisiert, dass die vom Bundesverfassungsgericht benannten Definitionsbestandteile der freiheitlichen demokratischen Grundordnung ein „bestimmtes“ (S. 17 u. 20) Demokratiemodell statuieren, müsste sie zunächst einmal die einzelnen Elemente der Definition unter der Frage beurteilen, was davon mit der von ihr selbst vertretenen Auffassung von Demokratie nicht vereinbar wäre. Die Offenheit der Diskussion über derartige Fragen wird nämlich durch die Substanz der Definition selbst unter Schutz gestellt. Im sogenannten Lüth-Urteil von 1958 hat

das Bundesverfassungsgericht deutlich gemacht, dass „das Grundrecht der freien Meinungsäußerung [...] als unmittelbarer Ausdruck der menschlichen Persönlichkeit in der Gesellschaft eines der vornehmsten Menschenrechte überhaupt (ist).“ (BVerfGE 7, S. 204 ff.) Deshalb wäre es nicht mit den Grundprinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu vereinbaren, wenn eine kritische Diskussion über eben diese Ordnung ausgeschlossen würde. Wer wollte an dieser Stelle behaupten, dass dieser Schutz eine unzulässige Form von Freiheitsbeschränkung darstellt.

Dolf Sternberger hatte in den Gründungsjahren der Republik den Begriff *Verfassungspatriotismus* geprägt und dabei darauf hingewiesen, dass es sich beim Grundgesetz um eine „lebende“ Verfassung handelt, die jenseits der Festlegungen des Artikel 79 (3) genügend Spielraum für historisch-politische Reformen gibt, die dem Grundsatz „Res publica semper reformanda“ Rechnung tragen kann. Insofern ist es unzulässig, wenn Bürgin permanent (S. 17, 20, 40 f. v. a. S. 113 ff.) den Begriff der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne eines affirmativen Status-Quo-Konzepts verwendet, das eine „Stillstellung des Politischen“ (S. 22 f.) nach sich zöge.

Unbestritten bleibt dabei dennoch die verfassungspolitische Problematik, dass Festlegungen wie die des Artikel 79 (3) GG eine Grenzsituation freiheitlicher Demokratie darstellen. Ein Beobachter der Verfassungsdiskussionen nach 1945 hat mit Bezug auf dieses Paradoxon des Demokratieschutzes daher festgestellt, dass die Entscheidung für die Streitbare Demokratie den Charakter eines „selbstquälenerischen Gedankens [hat], mit dem man bloß ungewisse Risiken auf sich nimmt, um das andere gewisse Risiko zu vermeiden.“ (Jahrreis 1950, S. 89) Um dieses Paradoxon in der Praxis zumindest zu entschärfen, ist der verfassungshistorische Wille deshalb zutreffend wie folgt zu beschreiben: Demokratische Streitbarkeit ist sowohl von der Subjekt- als auch von der Objektseite her *nicht Staatsschutz* sondern *Demokratieschutz*. Sie ist zuerst Streitbarkeit *für* die obersten Grundsätze einer demokratischen Ordnung und sie ist in erster Linie Streitbarkeit *durch* den demokratischen Souverän. (Scherb, 1987, S. 262) Also sieht das Konzept der Streitbaren Demokratie bei der Verteilung der Demokratieschutzaufgaben zuerst die Zivilgesellschaft in der Pflicht. (Scherb 2003, S. 82 ff.) Insofern ist die Sichtweise der Autorin zumindest unterkomplex, wenn sie schreibt: „Das Subjekt der ‚wehrhaften‘ Demokratie ist der Staat.“ (S. 125)

Zugleich liegt die rote Linie für die Streitbare Demokratie in der Beschränkung auf den Schutz der obersten Grundsätze. Eine Aktualisierung außerhalb dieser unmittelbaren Verfassungsschutzfunktion verursacht ernsthafte Legitimitätsprobleme. Ein Negativbeispiel ist das Bundesentschädigungsgesetz aus den 1950er Jahren, mit

dem Verfolgte des Naziregimes für erfahrenes Leid entschädigt werden sollten. Von Entschädigungsleistungen ausgeschlossen waren Mitglieder der Kommunistischen Partei, denen eine mit der freiheitlichen demokratischen Grundordnung nicht vereinbare politische Haltung unterstellt wurde. (Scherb 2022, S. 235) Auch im Zusammenhang mit den Studentenunruhen der Nachachtundsechziger Jahre wurde die Kurzformel „fdGO“ als Kampfbegriff oft pauschal gegen links-kritische Positionen instrumentalisiert und half dabei, 1972 den sogenannten „Radikalenerlass“ als Surrogat für ein politisch nicht gewolltes DKP-Verbot zu etablieren. (Jasper 1978, S. 725 ff.) Aber diese Instrumentalisierungen sind nicht das immanente Problem der freiheitlichen demokratischen Grundordnung wie die Autorin glauben machen will. (S. 18 ff.) Eine komplexe Problemanalyse verlangt deshalb die Anerkennung der Ambivalenz des Konzepts der Streitbaren Demokratie. Dabei muss sicherlich kritisch hinterfragt werden, wenn Initiativen zur Demokratieförderung von Trägern freier Bildungseinrichtungen unter Verfassungsschutzbedingungen behandelt werden.

An dieser Stelle tut ein historischer Exkurs not: Die Verfassungsdiskussionen der Nachkriegszeit ziehen hier Konsequenzen aus der formal-legalen Zerstörung der Demokratie durch das Ermächtigungsgesetz von 1933. Das in der Politikwissenschaft vertretene Narrativ von der Legalitätstaktik der Nazis ist entgegen der Auffassung von Bürgin (S. 127) sehr wohl berechtigt. So hatte Joseph Goebbels nach der Machtergreifung nur noch einen zynischen Kommentar für die liberale Demokratie der Weimarer Republik übrig:

„Das wird immer einer der besten Witze der Demokratie bleiben, dass sie ihren Todfeinden die Mittel selbst stellte, durch die sie vernichtet wurde. Die verfolgten Führer der NSDAP traten als Abgeordnete in den Genuss der Immunität, der Diäten und der Freifahrkarte. Damit waren sie vor dem Angriff der Polizei gesichert und durften sich mehr zu sagen erlauben als gewöhnliche Staatsbürger, und ließen sich außerdem die Kosten ihrer Tätigkeit vom Feinde bezahlen.“ (Goebbels, zit. Scherb 2012, S. 181)

Carlo Schmid, einer der geistigen Väter und dezidiertesten Befürworter der Streitbaren Demokratie hat vor der Vorläufigen Volksvertretung von Württemberg-Baden auf Goebbels Zynismus reagiert und die in der Verfassungsgebung von nach 1945 weithin feststellbare Stimmung wie folgt formuliert:

„Sie haben gesehen, wie die Feinde der Demokratie gerade mit den Mitteln, die ihnen die Demokratie zur Verfügung stellte, diese umbringen konnten und umgebracht haben. Wir wollen, dass sich dies nicht noch einmal wiederholt. Wir wollen uns nicht wieder dadurch lächer-

lich machen, dass wir uns von Leuten, die kein anderes Ziel hatten, als die Freiheit auszulöschen, grinsend vorhalten lassen: ‚Wenn ihr uns daran hindert, dann verstoßt ihr gegen das Prinzip der Freiheit‘.“ (Schmid, zit. Scherb 1987, S. 39)

Demnach ist einer freiheitlichen Demokratie auch nicht zuzumuten, dass ihre Repräsentanten Initiativen *aktiv finanziell* unterstützen, die ein ungeklärtes Verhältnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung haben.

Nun lehnt die Autorin es allerdings pauschal und kategorisch ab, wenn Einrichtungen zur politischen Bildung in freier Trägerschaft die Förderung versagt wird, weil sie zumindest unter Verdacht stehen, ein kritisches Verhältnis zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu unterhalten. Sie kritisiert eine „wehrhafte Pädagogik“ (S. 151) und beklagt die Beeinträchtigung des kontroversen demokratischen Diskurses.

Dagegen gilt: Selbstverständlich müssen Bildungsinstitutionen den offenen Diskurs zulassen dürfen. Das in der Politikdidaktik bekannte genetische Prinzip fordert als Grundlage für eine kritische Rekonstruktion der geltenden Prinzipien der Demokratie diese Offenheit, die auch keineswegs ein Denkverbot für extremistische Positionen aufrichten darf. Aber es macht schon einen Unterschied, wenn eine Bildungsinstitution nicht auf dem Boden der freiheitlichen demokratischen Grundordnung stünde und dann von dieser Ordnung noch finanziert würde. Interessant wäre es, von der Autorin zu erfahren, wie sie sich in der aktuellen Kontroverse über die Frage der Förderwürdigkeit der Desiderius-Erasmus-Stiftung positioniert. *Honi soit qui mal y pense!*

## Literatur

- Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Band 7 (1958) (BVerfGE 7), S. 204 ff.
- Jahrreis, Hermann (1950): Demokratie. Selbstbewusstsein – Selbstgefährdung – Selbstschutz. in: Festschrift für Richard Thoma, Tübingen, S. 71–90
- Jasper, Gottard (1978): Die Krise der streitbaren Demokratie, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1978, S. 725–730
- Scherb, Armin (1987): Präventiver Demokratieschutz als Problem der Verfassungsgebung nach 1945, Frankfurt/M.
- Scherb, Armin (2003): Streitbare Demokratie und politische Bildung, Hamburg
- Scherb, Armin (2012): Streitbare Demokratie: Historische Genese-normative Bedeutung-Praxis, in: GWP 2-2012, S. 179–189
- Scherb, Armin (2022): Politische Bildung, Demokratie-Lernen und Extremismusprävention, in: GWP 2/2022, S. 232–240

Armin Scherb, Erlangen

## Holocaust-Tagebücher als Ausdruck von Selbstbehauptung

### Wolf Kaiser (Hrsg.) (2022): *Der papierene Freund. Holocaust-Tagebücher jüdischer Kinder und Jugendlicher.*

Studien und Dokumente zur Holocaust- und Lagerliteratur, Band 12, Berlin: Metropol Verlag, ISBN: 978-3-86331-640-2 (Print), 607 Seiten, 39,00 Euro / (E-Book / PDF), 30,00 Euro



Leserinnen und Leser, die das gewichtige Buch von 607 Seiten mit Hardcover zum ersten Mal in die Hand nehmen, bleiben mit ihrem Blick vielleicht zunächst bei den sieben Portraitfotos des Einbandes hängen. Der auf dem Foto unten rechts von 1943 strahlende Peter Feigl begann im unbesetzten Teil Frankreichs am 27. August 1942, dem Tag der Verhaftung seiner Eltern,

als 13-Jähriger sein Tagebuch für seine „lieben Eltern in der Hoffnung [...], dass es sie beide in guter Gesundheit erwarten wird“ (S. 81). Diese Hoffnung erfüllte sich nicht. Die Eltern wurden im September 1942 in Auschwitz-Birkenau ermordet. Peter überlebte den Holocaust, anders als mehr als ein Drittel der in dieser Anthologie ausgewählten 30 Verfasserinnen und Verfasser. Ruth Lieblich (oben Mitte) lebte in der Nähe von Oświęcim und begann am 13. August 1940 im Alter von 13 Jahren ihr Tagebuch. „Vielleicht hilft es mir, mit der Zeit mich selbst gründlich kennenzulernen“ (S. 262) trug sie an diesem Tag ein. Sie und ihre Familie wurden im September 1943 nach Auschwitz deportiert und ermordet.

Die Verfasserinnen und Verfasser der Tagebücher waren beim Beginn ihres Tagebuches zwischen 11 und 24 Jahren alt. 11 von ihnen waren männlich. Wolf Kaiser hat die Ausgabe akribisch herausgegeben und eingeleitet. Auch der Aufwand der Übersetzerinnen und Übersetzer von acht Sprachen ins Deutsche kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Hinzu kommen zahlreiche weitere Unterstützerinnen und Unterstützer aus Bibliotheken, betroffenen Familien und dem verantwortlichen Verlag, die dieses Buchprojekt ermöglicht haben. Die neun Kapitel des Buches sind nach politisch-geographischen Territorien gegliedert und mit den seinerzeit verwendeten und zum Teil unter deutscher Besatzung entstandenen Namen bezeichnet. Ausgewählt wurden nur Tagebücher, die während des Krieges geschrieben und danach nicht verändert wurden. In Deutsch verfasste heutzutage leicht zugängliche Tagebücher wurden nicht aufgenommen.

Die Subjektivität der Aufzeichnungen, ein Kernelement der Textgattung Tagebuch, ist unverkennbar. Das Tagebuch

bot einen Schutzraum, in dem Sehnsüchte, Hoffnungen, Ungewissheiten, Befürchtungen und Todesangst ausgedrückt werden konnten. Das Tagebuch wurde zum papierenen Freund oder zur Freundin als einer „imaginäre(n) Bezugsperson“ (S. 16), der das Innerste offenbart und anvertraut werden konnte.

Auf Seiten der Leserinnen und Leser werden Emotionen und Empathie auch dadurch erzeugt, dass sie die Aufzeichnungen vom Ende her lesen, dass sie mehr wissen als die damaligen Kinder und Jugendlichen. Zudem können die Tagebücher gelesen werden im Gedenken an diejenigen ermordeten oder überlebenden Menschen, die keine Tagebücher geschrieben haben oder deren Aufzeichnungen verloren gegangen sind.

### Holocaust-Tagebücher als Quellen in der Schule

Hilfreich zur geografischen Orientierung beim Einsatz ausgewählter Passagen in der Schule ist eine historische Europakarte vom Januar 1942, die in einem früheren Beitrag des Herausgebers zugänglich ist (Tagebücher als Zugang zur europäischen Dimension des Völkermords an den Juden, in: *Didactica Historica* 5/2019, S. 1 ff., auch online abrufbar). Seine Vorschläge für den Geschichtsunterricht können auf die Anthologie übertragen werden. Zudem könnten diese Auszüge mit entsprechender didaktischer Perspektivierung auch in anderen Fächern wie (Praktische) Philosophie, Politische Bildung, Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften eingesetzt werden. Auch an das Fach Deutsch ist zu denken. Bestätigt wird dies durch die Paderborner Erklärung vom Dezember 2022 von Deutschlehrkräften im Deutschen Germanistenverband, in der die verpflichtende Einbindung von Holocaust-Literatur in schulische Curricula gefordert wird. Wesentlich zu beachten wäre in allen Fächern, die didaktische Perspektivierung mit der historischen Kontextualisierung der Quellen zu verknüpfen. Möglich ist es auch, Tagebücher im Rahmen von schulischen lokalen und internationalen Projekten zu verwenden. So könnte z. B. in einem multinationalen Erasmusprojekt mit einer deutschen und einer ungarischen Schule das Tagebuch der Ungarin Marianna Szántó thematisiert werden. Die 13-Jährige wählte die Gedichtform. Mit ihrer letzten Strophe vom 16. Juni 1945 endet auch die Anthologie. Es ist eine Fürbitte aus Dankbarkeit an vermutlich eine Bauernfamilie, die Marianna und ihrer Mutter nach der Befreiung und Rückkehr in die Heimatstadt Tiszafüred – und nach zuvor erlittener Deportation, Lageraufenthalt und Zwangsarbeit – Schutz gewährte (S. 598):

„Zu guter Letzt bitte ich Gott  
für Klári, ihren Mann und Gigile,  
dass jeder glücklich 120 Jahre lebe  
und sie der Herrgott täglich segne.“

Kuno Rinke, Bonn

Politisches Lernen

41. Jahrgang, Heft 1-2 (2023) | ISSN 0937-2946 | ISSN Online 2750-1965

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 thematischen Teil

Dr. Franziska Wittau und Antje Menn

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 - [zeitschriften@budrich.de](mailto:zeitschriften@budrich.de)

[www.budrich.de](http://www.budrich.de) | [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) | [www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

© 2023 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: POL23 vom 01.02.2023.

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

Titelbild: Blogtrepreneur, Flickr (Creative Commons Attribution 2.0 Generic)

<https://www.flickr.com/photos/143601516@N03/28188286432/>

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow - [www.lehfeldtgraphic.de](http://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